Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8770809
Centre d'intérêt: 540

L'Evaluation formative : instrumentation et planification. -- [Québec (Province) : s.n., 1986?].
578 p. : ill. ; 28 cm.

Comprend des notes bibliogr.

Descripteur(s): Evaluation en éducation * Evaluation formative * Objectifs d'apprentissage * Elaboration d'objectifs * Classification * Elaboration de tests * Instrument d'évaluation * Enseignement correctif * Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie du succès

L'ouvrage, divisé en huit chapitres, est un instrument pratique permettant la planification d'une intervention pédagogique corrective appelée l'évaluation formative. Il aborde les thèmes suivants: 1. la pédagogie corrective: situation du contexte dans lequel s'inscrit l'évaluation formative; 2. les différents types d'évaluation en éducation: situation de l'évaluation formative par rapport aux autres formes d'évaluation; 3. la rédaction d'objectifs d'apprentissage; 4. la taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif; 5. information et apprentissage: fonctions et caractéristiques de l'évaluation formative; 6. instrumentation: l'élaboration de tests objectifs; 7. instrumentation: les instruments à correction subjective; le suivi de l'élève; 8. la pédagogie du succès. Chaque chapitre comprend deux parties: un dossier du participant et un dossier de l'animateur. L'ouvrage a en effet été conçu dans le but de répondre aux besoins d'enseignants désireux de suivre une session de perfectionnement sur l'évaluation formative, ainsi qu'aux besoins de formation des futurs enseignants. C'est un outil davantage axé sur une formation en groupe que sur une formation individuelle; cependant l'individu désireux de poursuivre une démarche d'autoformatin pourra y trouver son profit.

Type de document: r

ESDO 8770809

L'ÉVALUATION FORMATIVE:

instrumentation et planification

BIBLIOTHÈQUE 0778809

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les auteurs des quelques ouvrages cités dans ce document.

- Mme Francine Fontaine
- M. Gérard Scallon
- Mme Huguette Bernard
- M. Marcel Lavallée
- Mme Colette Dufresne-Tassé
- M. Marc-André Nadeau

Nous tenons également à remercier les personnes suivantes pour l'aide et le support qu'elles nous ont apportés en cours de rédaction ou lors de la révision et de l'évaluation de cet ouvrage.

- Mme Pauline Jacques
- Mme Pauline Moore
- Mme Solange Ducharme
- M. Fernand Serre

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION..... 1

CHAPITRE 1 L'échec scolaire, l'enseignement, l'évaluation..... 6

CHAPITRE 2 Les différents types d'évaluation en éducation..... 87

CHAPITRE 3 La rédaction des objectifs d'apprentissage.....159

CHAPITRE 4 La taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif.....224

CHAPITRE 5 Information et apprentissage.....281

CHAPITRE 6 L'élaboration de tests "objectifs".....321

CHAPITRE 7 Les instruments d'évaluation à correction "subjective".....403

CHAPITRE 8 La pédagogie du succès.....517

CONCLUSION 573

INTRODUCTION

L'enseignement est fondamentalement un dialogue, une interaction avec une personne qui apprend. L'enseignement et l'apprentissage sont les deux dimensions du dialogue maître-élève. Ce qui est enseigné n'étant pas automatiquement appris, l'interaction entre l'enseignant et l'élève comprend de part et d'autre la reprise, sous des formes nouvelles, et de l'enseignement et de l'apprentissage. L'enseignement correctif est donc cette partie du dialogue enseignement-apprentissage qui reprend, suite à une évaluation, une tentative infructueuse d'apprentissage, en proposant une nouvelle procédure mieux adaptée à l'élève.

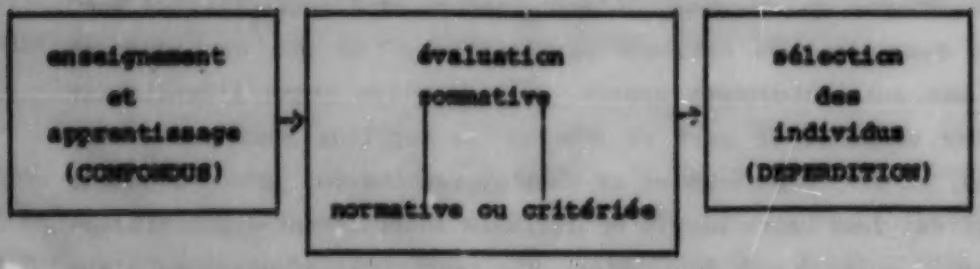
Cette démarche d'enseignement correctif peut, pour augmenter son efficacité, s'appuyer sur une conception renouvelée du rôle de l'évaluation: celle d'une évaluation dite "formative".

En effet, l'évaluation formative modifie en profondeur la conception traditionnelle du rôle de l'évaluation en éducation: celle de ne voir dans l'évaluation des apprentissages qu'un moyen de sélection trop souvent discriminatoire.

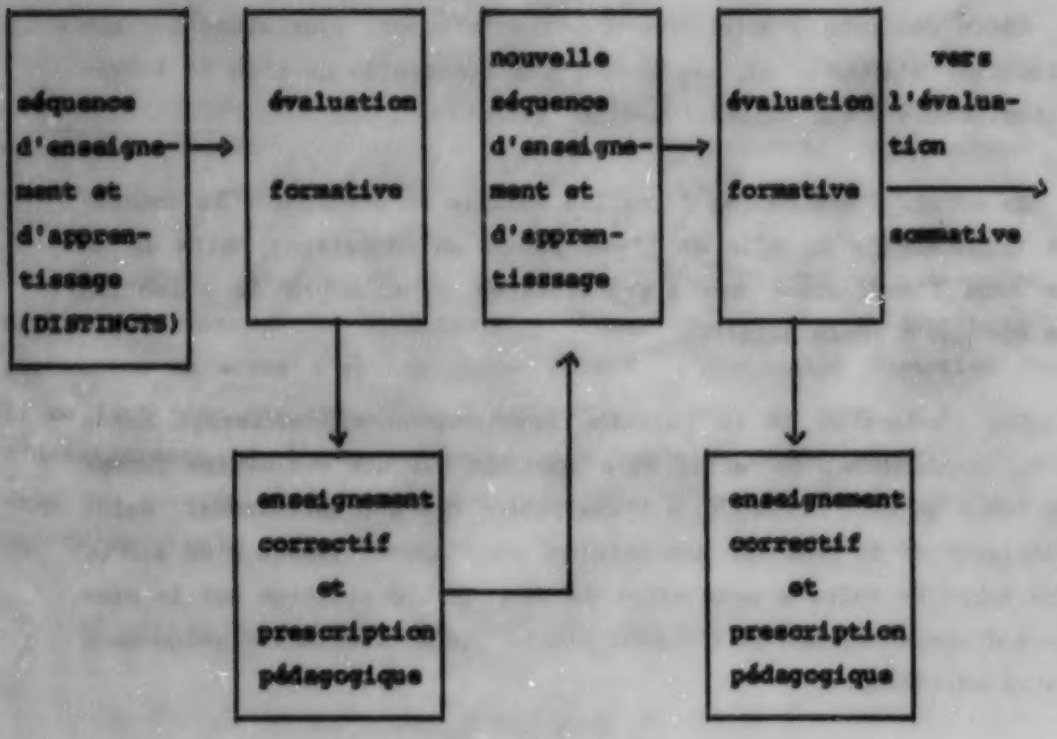
Une conception de la relation enseignement-apprentissage basée sur un enseignement correctif et s'appuyant sur une évaluation formative donne un rôle différent à l'évaluation des apprentissages: celui de dépister et de remédier aux difficultés d'apprentissage d'un élève. Cette façon de faire a pour effet de centrer l'évaluation sur le processus d'apprentissage de l'élève, plutôt que de l'orienter uniquement vers la sélection.

Le schéma suivant illustre le changement de perspective qu'occasionne le passage de l'une à l'autre conception du rôle de l'évaluation.

SYSTÈME ÉDUCATIF BASÉ SUR L'ÉVALUATION SOMMATIVE



SYSTÈME ÉDUCATIF BASÉ SUR L'ÉVALUATION FORMATIVE



En contexte d'évaluation formative, la ponctuation de la séquence enseignement-apprentissage-évaluation des apprentissages se trouve modifiée. L'enseignement désormais organisé autour d'objectifs d'apprentissage permet un meilleur découpage de la séquence d'apprentissage et des contrôles plus fréquents à la fois de la qualité des apprentissages et de l'efficacité des stratégies d'enseignement.

Ainsi, la distance entre une difficulté d'apprentissage et sa mise à jour est-elle d'autant raccourcie et conséquemment, l'enseignant peut-il y apporter plus rapidement les correctifs qui s'imposent autant au niveau de l'organisation de l'apprentissage, qu'au niveau de sa façon d'organiser l'enseignement de sa matière.

De plus, l'évaluation formative inscrite dans un <u>système d'enseignement différencié</u> (selon la nature des difficultés rencontrées)a pour but non pas de sélectionner les individus, mais d'amener tous les élèves à la maîtrise suffisante des objectifs d'apprentissage d'un programme. Ainsi inscrite dans un système différencié, elle permet d'apporter une aide immédiate et précise aux élèves en difficulté.

Le présent ouvrage divisé en huit chapitres se veut un instrument pratique permettant la planification d'une intervention pédagogique corrective au moyen d'un instrument appelé "l'évaluation formative". Il ne faut donc pas considérer l'évaluation formative comme un modèle d'enseignement et d'apprentissage, mais comme un moyen s'inscrivant dans une stratégie d'ensemble beaucoup plus large appelée "la pédagogie corrective".

Il aborde dans l'ordre les thèmes suivants:

-chapitre 1 <u>La pédagogie corrective</u>: situation du contexte dans lequel s'inscrit l'évaluation formative.

-chapitre 2 <u>Les différents types d'évaluation en éducation</u>: situation de l'évaluation formative par rapport aux autres formes d'évaluation.

-chapitre 3 La rédaction d'objectifs d'apprentissage.

-chapitre 4 La taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif.

-chapitre 5 Information et appprentissage: fonctions et caractéristiques de l'évaluation formative.

-chapitre 6 Intrumentation: l'élaboration de tests "objectifs". questions à choix multiples, questions à associations multiples, questions à réponse brève, questions de type vrai ou faux.

-chapitre 7 Instrumentation:

a) les instruments à correction "subjective:" questions à réponse élaborée et construction d'un test formatif.

b) le suivi de l'élève: annotation critériée, journal de bord et entrevue structurée.

-chapitre 8 La pédagogie du succès

L'ouvrage comprend deux parties que reprennent chacun des chapitres: un dossier du participant et un dossier de l'animateur. Il a en effet été conçu dans le but de répondre aux besoins d'enseignants désireux de suivre une session de perfectionnement sur l'évaluation formative aussi bien qu'aux besoins de formation de futurs enseignants C'est donc un outil davantage axé sur une formation en groupe que sur une formation individuelle, cependant l'individu désireux de poursuivre une démarche d'auto-formation pourra également y trouver son profit.

Un guide d'utilisation, dont l'animateur devrait prendre connaissance avant l'organisation d'une session de formation ou de perfectionnement, permet de planifier la session et de prévoir le nombre de rencontres de groupe ainsi que leur durée.

Pour terminer, disons que sans être exhaustif, cet ouvrage devrait pouvoir fournir une information de base suffisante à quiconque espère faire de l'évaluation des apprentissages du domaine cognitif un outil davantage au service de l'apprentissage des élèves.

L'échec scolaire, l'enseignement, l'évaluation

ACTIVITÉS

LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

Liste du matériel requis.

- Un exemplaire de "L'évaluation formative dans une perspective d'enseignement correctif (instrumentation et planification)" par participant,
- un à trois (selon le nombre de participants) tableaux de papier,
- un à trois supports pour tableaux de papier,
- crayons feutres,
- ruban à masquer.

1) BRISER LA GLACE

L'animateur aura profit, si les participants au cours ou à la session de perfectionnement ne se connaissent pas ou peu, à prévoir, au début des activités, une période de prise de connaissance entre les participants. Cette activité peut prendre le biais de jeux de connaissance tels que:

- demander aux participants de s'identifier et de se caractériser par le choix de leur animal préféré, de leur instrument de musique privilégié, de la voiture de leurs rêves etc.

ou le biais de présentations plus formelles telles que:

- nom, fonction, expériences en rapport avec l'évaluation, etc.

A la fin de cette période d'échange, chacun des participants devra rédiger sous forme d'objectifs cinq des attentes qu'il formule face à la session. Il conservera ces énoncés; ils serviront lors de l'évaluation de la session.

2) PÉRIODE D'INFORMATIONS SUR LA PLANIFICATION DE LA SESSION

- durée
- fréquence des rencontres
- organisation du travail
  - .travail individuel: lectures, travaux
  - .travail de groupe
- disponibilité de la (des) ressource(s)
- échéancier
- mode d'évaluation de la session
- règles du jeu: assistance aux rencontres
  participation
  exécution des travaux

3) ENGAGER LE DÉBAT

But: Faire ressortir les perceptions du groupe face à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Pour bien situer la problématique autour de l'évaluation formative, nous proposons à l'animateur d'engager résolument la discussion autour des sujets suivants:

- Parmi les causes d'échec scolaire, certaines sont attribuées aux enseignants et d'autres aux étudiants. Dressez une liste la plus exhaustive possible des causes qui, selon vous, sont attribuables à chacun d'eux.

- D'après vous, quels sont les facteurs les plus nuisibles à la qualité des apprentissages?

- D'après vous, quels sont les facteurs influençant l'évaluation et les résultats scolaires?

- Quelle est votre conception du rôle de l'évaluation dans l'enseignement et dans l'apprentissage?

Exploitation proposée

- Regrouper les participants en dyades ou triades.
- Demander aux participants d'échanger autour des sujets proposés et de prendre en note les idées émises lors de ces échanges.
- Ecrire le compte rendu des échanges sur "tableau de papier".
- Afficher les comptes rendus.
- Demander à chacun de prendre connaissance des comptes rendus des autres équipes de travail.
- Retour en plénière: réactions des participants aux divers comptes rendus (demandes de clarifications, questions, commentaires, etc.).

- Effectuer la synthèse des perceptions du groupe en regard du rôle de l'évaluation dans l'apprentissage.

Après la rencontre, l'animateur rédige, à partir des comptes rendus des équipes de travail, un "portrait-robot" des perceptions du groupe en regard de l'évaluation des apprentissages et le fait parvenir aux participants. Ce"portrait-robot"servira aux participants lors de la réalisation de leur premier travail individuel.

4) TRAVAIL INDIVIDUEL OU EN DYADE

- Lecture de l'introduction du manuel, du "portrait-robot" et des documents no 1 et 2 intitulés:

1. L'échec scolaire: un indice de la rupture du dialogue
2. La pédagogie corrective

Consignes de lecture: annoter les textes sous forme de questions, lesquelles seront élucidées à la prochaine rencontre.

- Suite aux lectures, répondre aux questions suivantes en dressant la liste des changements possibles dans votre pratique.

- Parmi les phénomènes décrits comme causant les échecs scolaires, identifier ceux sur lesquels vous avez de l'emprise comme enseignant.
- Dans quelle mesure l'évaluation pourrait-elle aider à repenser vos stratégies d'enseignement de façon à améliorer la qualité des apprentissages de vos élèves?

-Préparer une brève présentation orale et écrite pour la prochaine rencontre (une photocopie de votre présentation pour tous les autres membres du groupe).

5) PÉRIODE DE QUESTIONS ET DE CLARIFICATION

Cette étape du déroulement se situe à la deuxième rencontre de groupe, après la lecture des documents précités. Si les questions ne

"sortent" pas, l'animateur pourra lui-même questionner des individus du groupe pour susciter la participation. Il pourra alors orienter ses interventions sur des points tels que:

- les causes d'échec scolaire attribuables à l'élève lui-même,
- les causes d'échec scolaire attribuables à l'enseignement,
- les causes d'échec scolaire attribuables aux stratégies d'enseignement utilisées,
- l'impact de l'évaluation sur la motivation des étudiants,
- dans quelle mesure un meilleur appariement pourrait-il améliorer l'efficacité de votre enseignement?
- etc.

6) MISE EN COMMUN

Chaque individu ou dyade présente oralement son travail au groupe. (Prévoir au moins 10 minutes par individu ou par dyade).

7) SITUATION DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT

A l'aide du schéma de la relation pédagogique, l'animateur situe l'évaluation formative dans la relation d'apprentissage.

8) DÉBAT SUR LE RÔLE DE L'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT CORRECTIF.

But: Ce débat a pour but de clarifier et de mieux intégrer les concepts relatifs à l'enseignement correctif et à l'évaluation formative. L'animateur verra, au cours de ce débat, à faire ressortir le fait que l'évaluation formative constitue un moyen pour identifier l'enseignement correctif nécessaire.

9) RAPPORTS ENSEIGNEMENT-ÉVALUATION

A l'aide du tableau des rapports enseignement-évaluation, l'animateur indique le rapport qui existe entre le type d'enseignement et le type d'évaluation privilégié.

10) TRAVAIL EN SOUS-GROUPES

Après avoir présenté et commenté certains aspects de l'enseignement qui font obstacle à l'implantation de l'évaluation formative, l'animateur donne les consignes suivantes:

1- Reprenez un à un les éléments du contexte d'enseignement qui font obstacle à l'implantation de l'évaluation formative.
Pour chacun, répondez aux questions suivantes:

a) Croyez-vous que cet obstacle est réel?
b) Comment se présente-t-il dans votre enseignement?

Echangez sur vos réponses.

2- Pouvez-vous ajouter des obstacles à cette liste? Lesquels? Expliquez-les.

11) PROPOSITION DE COMPROMIS

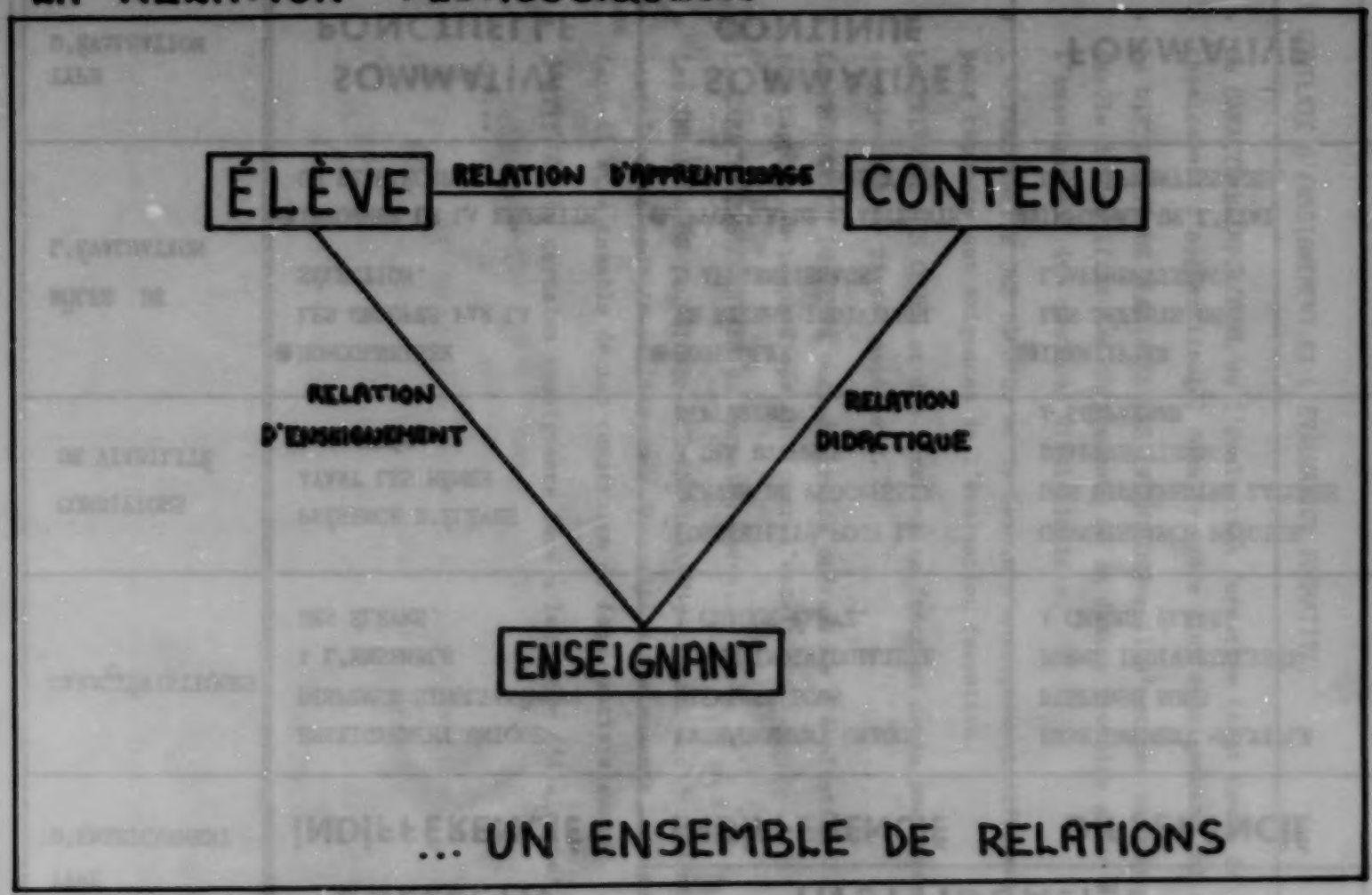
A l'aide des schémas comparatifs d'une démarche idéale et d'une démarche possible, l'animateur souligne que le rôle de l'enseignant, selon le degré d'épaulement exigé par les élèves, peut passer de celui de DÉCIDEUR à celui d'AGENT d'INFORMATION. Alors, l'évaluation formative garde tout son sens mais la gestion des correctifs appartient davantage à l'élève.

Ce changement de situation permet de proposer un modèle "réaliste" de l'implantation de l'évaluation formative dans son enseignement.

L'énoncé de la proposition fait l'objet d'échanges de clarification. L'accord de tous est nécessaire pour poursuivre la démarche.

ANNEXES

LA RELATION PÉDAGOGIQUE...



... UN ENSEMBLE DE RELATIONS

LES RAPPORTS ENSEIGNEMENT-ÉVALUATION

TYPE D'ENSEIGNEMENT	COLLECTIF INDIFFÉRENCIÉ	INDIVIDUALISÉ	
		INDIFFÉRENCIÉ	DIFFÉRENCIÉ
CARACTÉRISTIQUES	ENSEIGNEMENT UNIQUE DISPENSÉ SIMULTANÉMENT A L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES.	ENSEIGNEMENT UNIQUE DISPENSÉ SOUS FORME INDIVIDUALISÉE A CHAQUE ÉLÈVE.	ENSEIGNEMENT MULTIPLE DISPENSÉ SOUS FORME INDIVIDUALISÉE A CHAQUE ÉLÈVE.
CONDITIONS DE VIABILITÉ	PRÉSENCE D'ÉLÈVES AYANT LES MÊMES CAPACITÉS.	POSSIBILITÉ POUR LES ÉLÈVES DE PROGRESSER A DES RYTHMES DIFFÉRENTS.	CONNAISSANCE PRÉCISE DES DIFFÉRENTES LACUNES D'APPRENTISSAGE À SURPASSER.
RÔLES DE L'ÉVALUATION	● HOMOGENEISER LES GROUPES PAR LA SÉLECTION. ● INFORMER DE LA RÉUSSITE OU DE L'ÉCHEC.	● CONTRÔLER LE RYTHME INDIVIDUEL D'APPRENTISSAGE. ● INFORMER DE L'ATTEINTE DES DIVERS OBJECTIFS.	● IDENTIFIER LES DÉFAUTS DE L'APPRENTISSAGE. ● INFORMER DE L'ÉTAT DES APPRENTISSAGES.
TYPE D'ÉVALUATION	SOMMATIVE PONCTUELLE	SOMMATIVE CONTINUE	FORMATIVE

LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION FORMATIVE.

- Le CARACTÈRE INDIVIDUEL de l'évaluation formative (tout comme du cheminement d'apprentissage) dans le cadre d'un enseignement collectif.
- La DIFFICULTÉ DE CLARIFIER LES INTENTIONS : il n'est pas toujours facile d'identifier les changements qu'on désire produire grâce à l'enseignement des contenus disciplinaires.
- L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES GROUPES et le besoin d'enseignement différencié pour répondre aux exigences de l'évaluation formative.
- La BRIÈVETÉ DES COURS et des sessions en fonction de la poursuite d'objectifs de niveau supérieur.
- La PROPORTION DU TEMPS occupé par les opérations d'évaluation par rapport au temps disponible pour l'enseignement.
- Le CARACTÈRE SÉQUENTIEL de certains cours.
- Les INHABILETÉS TECHNIQUES DES ENSEIGNANTS: il faut non seulement connaître et pouvoir utiliser une diversité d'instruments, encore faut-il être capable de les construire de façon satisfaisante.
- L'ATTITUDE de certains enseignants face à leur rôle d'évaluateur.

.....

DÉMARCHE IDÉALE

- PÉRIODIQUE
- DÉCISION
  - PROFESSEUR
  - ÉLÈVE
- OBJECTIFS CLAIRS
  - → INSTRUMENTS DE MESURE ADÉQUATS (VALIDES, FIDÈLES ...)

ÉVALUATEUR = DÉCIDEUR DU CHEMINEMENT À PRESCRIRE

DÉMARCHE POSSIBLE

ENSEIGNANT = SOURCE D'INFORMATION SUR LE CHEMINEMENT INDIVIDUEL D'APPRENTISSAGE ET SON ABOUTISSEMENT

- PÉRIODIQUE
- INFORMATION
  - ÉLÈVE
- APPRENTISSAGES (CAPACITÉS - COMPORTEMENTS)
  - → INSTRUMENTS DIVERS (LÉGERS OU LOURDS)

COMPROMIS ENTRE LE MODÈLE THÉORIQUE ET LA RÉALITÉ: PROPOSITIONS RENDANT POSSIBLE L'INTÉGRATION DE PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT

- Reconnaître et accepter la DOUBLE FONCTION (formative et sommative) des instruments d'évaluation déjà utilisés.

- S'appuyer sur la PRATIQUE ACTUELLE de l'évaluation et développer l'utilité des instruments pour permettre à l'enseignant de mieux jouer son rôle de source d'information sur la qualité des apprentissages.

- Mettre l'accent sur la responsabilité de DÉCISION de l'étudiant quant au cheminement de son apprentissage.

- Proposer aux enseignants une diversité d'instruments quant à leur nature et à leur degré de complexité et non seulement quant à leur validité objective.

- Élaborer des STRATÉGIES D'INTÉGRATION des instruments d'évaluation formative à la démarche d'enseignement.

DOCUMENTS

OBJECTIF TERMINAL

COMPARER un contexte d'enseignement indifférencié à un contexte d'enseignement différencié utilisant des stratégies d'évaluation formative et en DÉDUIRE les effets potentiels sur la réussite scolaire.

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES

IDENTIFIER huit phases de l'évaluation scolaire montrant des finalités divergentes entre l'enseignant et l'élève.

DISTINGUER un système d'enseignement différencié d'un système d'enseignement indifférencié.

DÉMONTRER que l'évaluation sommative conduit à des inégalités d'apprentissage et de réussite.

IDENTIFIER les causes d'échec scolaire les plus reconnues.

DÉCRIRE l'influence du rôle des attentes de l'enseignant sur son comportement en classe face à différents élèves.

IDENTIFIER neuf facteurs influençant l'apprentissage et l'évaluation.

IDENTIFIER les critères de qualité de l'enseignement dispensé selon Jere E. Brophy.

DÉCRIRE le modèle d'épaulement de Hunt comme stratégie d'enseignement.

IDENTIFIER les causes d'échec scolaire se rapportant à l'élève.

DÉCRIRE le modèle d'apprentissage scolaire de Carroll.

DÉCRIRE le modèle d'apprentissage scolaire de Bloom dans une perspective d'enseignement correctif.

DOCUMENT NO: 1

L'échec scolaire: un indice de la rupture du dialogue.

L'ÉCHEC SCOLAIRE: UN INDICE DE LA RUPTURE DU DIALOGUE

Si l'enseignement ne consistait qu'à livrer à l'élève un contenu qu'il pourrait de lui-même assimiler, les choses seraient des plus simples. Cependant, tout enseignant sait bien que la possibilité que ne corresponde pas l'apprentissage escompté à l'enseignement qu'il donne est toujours présente dans la relation pédagogique.

> "On sait qu'il peut exister des écarts entre le comportement réel de l'étudiant et le comportement prévu comme résultat de l'étude d'une matière donnée. Ces écarts peuvent être quantitatifs ou qualitatifs. C'est ainsi qu'en dépit de l'enseignement reçu, l'élève peut ne pas avoir acquis la capacité recherchée au niveau de perfection souhaitée; il peut même ne rien avoir appris du tout". 1

I- UNE SITUATION PROBLÉMATIQUE

a) Une lutte à finir...

Cet écart, dans le système d'enseignement, devient la base de la sélection qu'il se doit d'exercer. C'est en effet à partir de l'inégale assimilation d'un même programme que la sélection effectuée par l'évaluation sommative se fera.

De fait, bien que le système d'enseignement ait à la fois des objectifs de formation et des objectifs d'éducation, l'évaluation des apprentissages porte la plupart du temps sur les objectifs de formation. L'institution scolaire a la tâche sociale d'identifier pour les autres institutions les individus maîtrisant les savoirs permettant d'exercer diverses fonctions. Les diplômes qu'elle décerne certifient la qualification de certains individus.

1-BLOOM, B.S.: Taxonomie des objectifs pédagogiques - Domaine cognitif Montréal, Éd. Nouvelle, 1969, p.15

Ces diplômes qui symbolisent la compétence supposent qu'il y a eu sélection. L'élimination objective qu'effectue le système d'enseignement par l'évaluation normative (la comparaison des élèves entre eux) devient finalement le jugement social sur la qualification de l'individu. Ce jugement, comme le fait remarquer J.M. Vincens, permettra ou non l'exercice d'un certain pouvoir dans la société car:

> "La qualification est un POUVOIR-SOCIAL, c'est-à-dire que le qualifié peut faire ou accomplir des tâches interdites à celui qui ne l'est pas.
> Elle est à la fois DIFFÉRENCE ET RARETÉ." 2

Conséquemment, le rôle de l'évaluation crée des liens affectivement chargés entre enseignants et élèves. Il est clair que les deux acteurs du processus psychosocial complexe qu'est l'apprentissage scolaire ont des intérêts et des finalités partiellement divergentes. L'enseignant veut connaître la vraie valeur de l'élève et l'élève élabore des contre-stratégies qui visent à masquer ses points faibles et à mettre en évidence ses points forts.

Philippe Perrenoud, dans "L'évaluation scolaire est-elle révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école?" (Genève, Service de la recherche sociologique, 1977), identifie huit phases de l'évaluation où cette opposition peut faire apparaître des distorsions graves. Nous lui empruntons ici sa typologie pour mettre en évidence l'ambiguité inhérente à l'évaluation scolaire.

1. L'invitation à se manifester

Pour gagner du temps, le professeur doit provoquer la situation d'évaluation et choisit la forme d'évaluation pour que l'élève

---

2- VINCENS, J.M. Revue française de pédagogie no 21, 1972, p. 8-9

démontre s'il a la compétence attendue de tous.
Alors, la forme d'évaluation choisie ne permet pas toujours un reflet exact de la compétence réelle de l'élève. Elle en favorise certains et en désavantage d'autres. Aussi, l'élève cherchera-t-il à choisir les types de production où il est le plus habile.

2. Le décodage des attentes

Que l'évaluation doit souvent clarifier les attentes du professeur. Les questions sont donc loin d'être toujours claires, les consignes prêtent souvent à interprétation... Seulement les élèves qui auront su interpréter correctement les attentes de l'enseignant s'en tireront bien.

3. La négociation des attentes

Sauf pour les examens aux fins de certification, l'élève et le professeur disposent d'une certaine marge de manoeuvre pour négocier les modalités de l'évaluation; mais tous ne sont pas également habiles pour discuter de ces modalités. Les meilleurs négociateurs sauront obtenir des modes d'évaluation leur permettant le mieux de camoufler leurs faiblesses.

4. La mise en scène des compétences

Les bons "acteurs" peuvent souvent paraître plus compétents qu'ils ne le sont en réalité. Celui qui sait bien se mettre en scène peut masquer sous le couvert des mots et des gestes son ignorance ou son incompétence.

5. L'observation et l'enregistrement des performances

L'attention étant sélective, ce n'est pas l'ensemble de la performance qui se trouve évaluée, mais plutôt certains comportements qui apparaissent aux yeux du professeur comme plus pertinents ou plus intéressants. L'élève qui sait le mieux se comporter selon les intérêts de l'enseignant est favorisé.

6. L'interprétation des observations

L'impression d'ensemble qu'un élève laisse sur le professeur peut fausser l'interprétation des résultats. Le bon élève qui échoue aura eu une faiblesse momentanée, alors que celui que le professeur considère moins aura eu, lui, beaucoup de chance de réussir si bien en ce cas là; sa réussite ne sera considérée que comme accidentelle. C'est souvent à l'aide de préjugés que l'enseignant analyse les résultats de l'évaluation.

7. La transmission de l'évaluation

L'image de soi jouant un rôle primordial dans l'apprentissage, la façon dont les résultats sont transmis peut avoir une influence prépondérante sur l'attitude future de l'élève. S'il décèle des inégalités de traitement à ce niveau, il peut cesser d'attribuer la valeur qui revient à l'évaluation.

8. La négociation de l'évaluation

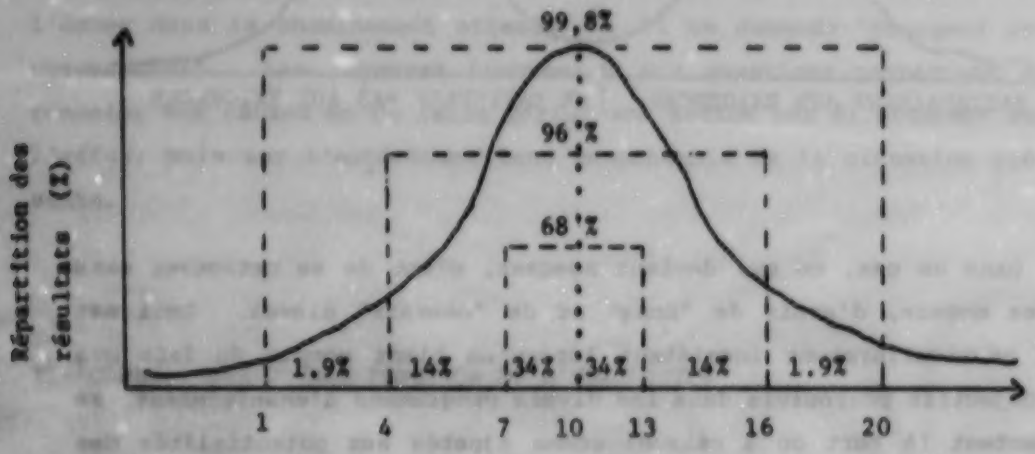
Si tous ne sont pas également habiles pour discuter des modalités de l'évaluation, tous ne sont pas aussi également habiles pour la contester, la faire rectifier ou en amoindrir les effets. Les plus habiles sont encore ici gagnants.

Cette séquence illustre le déroulement dans le temps du processus d'évaluation et démontre que l'enseignant garde continuellement un rôle ambigu. Il aide les élèves à acquérir un certain pouvoir-social par son enseignement mais il empêche aussi certains individus d'accéder à ce pouvoir par ses évaluations. L'enseignant a donc un véritable pouvoir sur l'évalué et ce, au double titre d'aidant et d'évaluateur.

b) ... dont tous ne sortent pas vainqueurs...

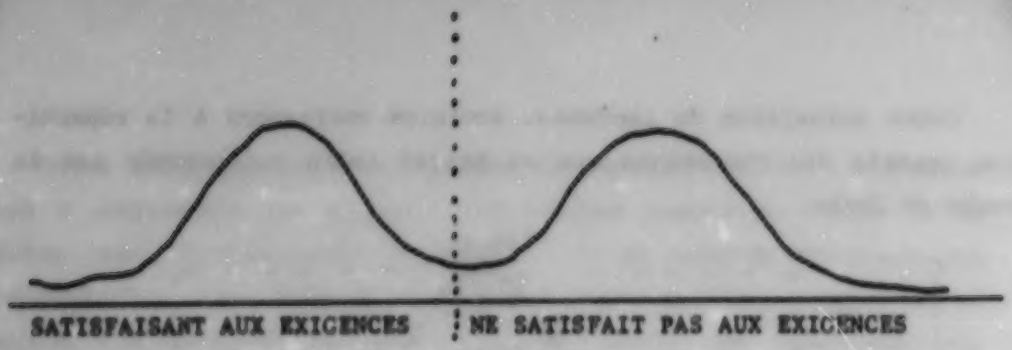
Le pouvoir de l'enseignant s'exerce, pourrait-on dire de façon normale du fait que les performances scolaires des élèves varient indéniablement. Pour certains, la difficulté d'atteindre les objectifs d'apprentissage est habituelle. Pour d'autres, la réussite est fréquente. Il en est toujours ainsi. L'expérience de tout enseignant lui démontre que chacun de ses groupes sera composé de quelques élèves médiocres, d'une majorité de moyens et d'une minorité d'excellents. Conséquemment, il peut s'attendre, avant même que ne débute l'enseignement, qu'un tiers de ceux-ci vont bien réussir, qu'un autre tiers vont se tirer d'affaire ou échouer et qu'un autre tiers vont probablement apprendre un certain nombre de choses sans pour autant être considérés comme de bons élèves.

Cette perception du rendement scolaire correspond à la répartition normale des phénomènes dus au hasard telle qu'exprimée par la courbe de Gauss.



Cette répartition se réalise essentiellement lorsque c'est l'évaluation qui crée la norme, c'est-à-dire lorsque, à partir d'une image assez vague, l'enseignant interprète les résultats de l'évaluation dans une perspective de discrimination. La norme est fixée alors en fonction des valeurs propres de l'enseignant, de sa conception de l'excellence, de ce à quoi il attache de l'importance dans la forme et dans le fond. Il arrive même que ce soit en fonction des performances des élèves que l'enseignant établisse ses barèmes de correction.

Cependant, lorsque l'enseignant a clairement en tête les compétences à évaluer, qu'il s'efforce de ne mesurer qu'elles et qu'il utilise des instruments adéquats, on obtient une toute autre répartition. En effet, ceux qui suivent la démarche logique qui consiste à poser une norme dérivant elle-même des objectifs pédagogiques, puis, à évaluer la conformité des acquis des élèves avec cette norme, peuvent obtenir plutôt une courbe bimodale discriminant la satisfaction aux critères établis.



Dans ce cas, ce qui devient agaçant, c'est de se retrouver sans élèves moyens, d'avoir de "bons" et de "mauvais" élèves. Ceci est tout particulièrement inquiétant lorsqu'on tient compte du fait que les objectifs poursuivis dans les divers programmes d'enseignement se présentent (à tort ou à raison) comme ajustés aux potentialités des élèves et comme répondant à des exigences minimales.

Il est étonnant qu'il soit, dans ces conditions, si difficile pour une grande proportion d'élèves d'atteindre les objectifs fixés. En effet, l'éventualité de l'échec dans le cadre de l'apprentissage scolaire est devenue chose courante. On prétend même que l'échec scolaire ne serait plus à considérer comme un accident regrettable mais comme un fléau social.

c) ... mais dont souffre une majorité.

La proportion d'élèves expérimentant l'échec au cours de leur carrière scolaire est impressionnante. Qu'il s'agisse d'un abandon de cours, d'un échec inscrit au registre scolaire ou de l'abandon des études,tout ceci contribue à une déperdition importante qui engorge le système scolaire d'élèves qui devraient avoir déjà terminé les études entreprises.

Lorsqu'on pense que cette quantité d'échecs est vécue par la portion déjà limitée des jeunes qui ont persévéré dans le système scolaire, la situation paraît encore plus sérieuse. L'échec, dans ce contexte, semble pour une grande partie de la jeunesse devenir un état permanent.

Cette situation pose un problème au pédagogue dont la recherche "vise à comprendre les rapports qui rendent compte du succès ou de l'échec dans le cheminement attendu".[3] Il se demande "Pourquoi ces constantes?". Les réponses trouvées à ces questions permettent de remonter aux causes et de faire porter son action non directement sur l'effet, mais sur l'antécédent tenu responsable de la situation présente.

II- CAUSE: UNE DOUBLE FONCTION DE L'ÉVALUATION

L'évaluation est-elle au service de l'enseignement ou de l'apprentissage? Peut-elle n'être au service ni de l'un, ni de l'autre?

Il est fort probable que la plupart des enseignants ne souhaitent pas cet aspect nuisible de l'évaluation scolaire qu'est l'échec. Cependant, l'organisation actuelle de l'enseignement ne peut que les inciter à souhaiter que l'évaluation élimine de leurs groupes les élèves incapables de participer aux activités d'apprentissage proposées. En effet, afin de pouvoir enseigner de façon magistrale ou d'offrir à tous les élèves un seul cheminement d'apprentissage, il faut que les groupes auxquels on s'adresse soient homogènes, c'est-à-dire que les élèves répondant tous aux exigences du cours en termes de connaissances, d'habiletés, de développement intellectuel... Pour arriver à cela, c'est l'évaluation qui se charge d'opérer la régulation dans la formation des groupes.

3- BONBOIR, A.: La pédagogie corrective, p.6

La pratique de l'enseignement nous permet de vérifier fréquemment que le facteur majeur déterminant la capacité d'un élève à apprendre, c'est l'apprentissage antérieur (Ausubel, 1968).

Il apparaît évident aux enseignants que des élèves inégalement préparés à suivre un même enseignement, un enseignement collectif indifférencié, en tirent inégalement parti. Aussi, il est tout-à-fait compréhensible qu'ils cherchent à n'admettre à leurs cours que les élèves ayant une préparation jugée nécessaires ayant donc réussi certains apprentissages.

L'évaluation, alors, est mise au service du maintien de l'enseignement collectif indifférencié en discriminant les élèves qui satisfont à certaines normes de ceux qui ne les satisfont pas. Cependant, dans ce processus, l'origine des différences d'apprentissage est ignorée. Alors, se transforment en inégalités d'apprentissage et de réussite soit les différences culturelles, les différences de développement, les retards dans l'acquisition de certaines capacités, les traits de personnalité...

Au service de l'enseignement collectif indifférencié, l'évaluation sommative et normative ignore le processus individuel des élèves au profit de l'enseignement collectif. Pour maintenir une forme d'enseignement indifférencié (le même pour tous) on peut utiliser l'évaluation des apprentissages pour contrôler l'homogénéité des groupes.

Dans un système d'enseignement collectif différencié, tout comme dans un système d'enseignement qui se prétend individualisé parce que

les élèves doivent travailler de façon individuelle, à des rythmes différents, l'enseignant n'a pas obligatoirement à être conscient des différences qui existent entre les élèves. Isoler les élèves en leur faisant faire des apprentissages assistés par une technologie quelconque ou s'adresser au groupe d'élèves comme s'ils étaient tous identiques, conduit inévitablement à l'inégalité des apprentissages. Cette inégalité, à son tour, sera la cause du besoin de régulation.

L'évaluation scolaire, que ce soit directement ou indirectement, sert à la formation de groupes homogènes du point de vue des capacités d'apprentissage, sur la base des acquis préalables.

Dans le contexte de l'enseignement indifférencié, l'évaluation doit faire une sélection en vue de la formation de groupes homogènes, en fonction de l'enseignement dispensé. Le système d'évaluation vise alors essentiellement à former des classes homogènes du point de vue de la capacité des élèves à assimiler un enseignement donné. Cette sélection dispense de prendre en considération les différences à l'intérieur d'un groupe donné et les besoins individuels en terme d'apprentissage.

Pour tenter de corriger la situation, on peut éliminer la sélection, ne plus faire reprendre une année scolaire aux élèves les plus faibles, ne pas conserver de voies parallèles, ne pas orienter dans divers secteurs les élèves en fonction de leurs résultats scolaires. Cependant, si l'enseignement demeure indifférencié, l'homogénéité des groupes restera nécessaire et la régulation se fera de façon plus subtile peut-être, mais elle se fera tout de même.

On peut également chercher à contourner ce problème en laissant cheminer les élèves pendant trois ans, par exemple, pour ensuite former des classes d'attente avec les élèves manifestant des difficultés d'apprentissage. C'est une autre façon de ne pas différencier l'enseignement. Cependant, on rétablit ainsi la régulation des groupes

alors qu'il est trop tard pour corriger les lacunes des élèves ne pouvant déjà plus, depuis longtemps, poursuivre leur cheminement d'apprentissage.

Former des classes homogènes du point de vue de la capacité des élèves à assimiler un enseignement donné, voilà la seule voie dispensant de prendre en considération les différences entre les élèves d'un groupe donné. Cependant, là où l'évaluation joue ce rôle de régulation, on se rend compte qu'elle laisse subsister des différences notables qui conduisent de fait à des inégalités d'apprentissage et de réussite. Car, on surestime alors le pouvoir normalisateur de l'évaluation sommative. Ceci pour deux raisons:

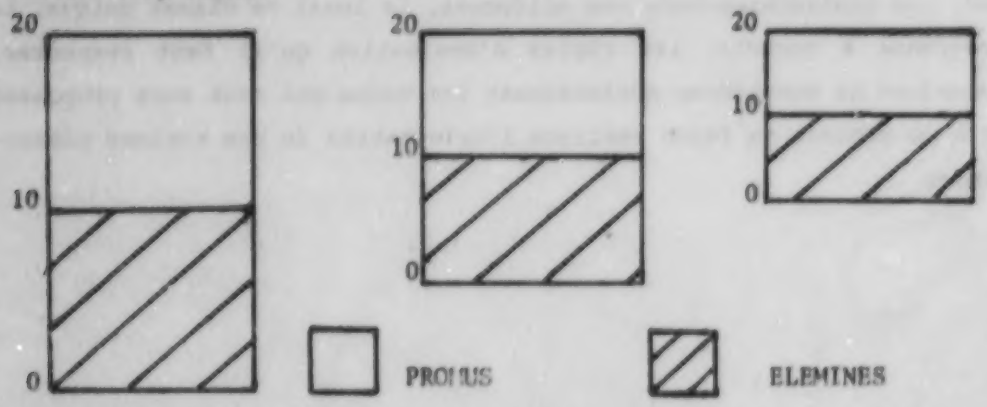
1- <u>L'homogénéisation d'un groupe d'élèves est insuffisante</u>.
Les filtres de l'évaluation sommative laissent trop de disparités au sein du groupe admis à suivre un même enseignement.

2- <u>Les critères utilisés sont inadéquats.</u>
Ils ne garantissent pas véritablement des capacités d'apprentissage et de réussite similaires.

L'homogénéisation est insuffisante parce que, sachant qu'une partie de la totalité des élèves s'engageant dans un cycle d'études ne réussit pas, on fixe un niveau d'échecs "admissible" et par ce biais on laisse transparaître un degré d'hétérogénéité. Parmi ceux qui réussissent, persistent des écarts considérables. De plus, cette opération n'a rien à voir avec les exigences réelles de l'enseignement qui sera dispensé. Elle ne tient pas réellement compte des exigences de l'enseignement.

En effet, en situant uniquement les élèves par rapport à une moyenne (norme), on sous-estime les différences existant entre les acquis de l'élève et les acquis nécessaires à la poursuite du cheminement d'apprentissage.

Ainsi, si on situe à 10 la note de passage sur un total de 20 et qu'on traite ensuite également l'élève qui a eu 18 et celui qui a eu 10, il est probable qu'à la prochaine opération d'évaluation, celui qui a eu 10 n'obtiendra pas la moyenne. Les retards d'apprentissage deviennent toujours cause de l'échec, à plus ou moins long terme.



Le désir d'utiliser l'évaluation seulement au service du maintien d'une forme d'enseignement a donc plusieurs failles. Il ne reste donc qu'une voie: la différenciation des enseignements. Si les groupes ne sont pas homogènes, il faut que l'enseignement soit adapté aux difficultés particulières des élèves. Il nous faut examiner sérieusement comment on pourrait adapter l'enseignement afin de conduire chacun à la maîtrise des objectifs d'apprentissage visés. Alors, il faudra utiliser l'évaluation pour guider l'apprentissage.

C'est ici qu'apparaît la notion d'évaluation formative, d'évaluation au service du cheminement d'apprentissage; conséquemment, c'est seulement dans un enseignement différencié que l'évaluation formative pourra fonctionner efficacement. En effet, l'évaluation formative dans un enseignement de type collectif indifférencié conduit à une impasse totale. Elle produit une information très largement inutilisable puisque l'enseignant n'a pas les moyens de répondre aux besoins individuels identifiés. Il s'ensuit que l'évaluation formative sans enseignement différencié peut être génératrice de frustration, de désillusion, et de cynisme. Elle ne peut être introduite qu'avec l'enseignement correctif, c'est-à-dire, un enseignement différencié et personnalisé, un enseignement qui fasse faire à chacun les apprentissages qu'il doit faire pour pouvoir progresser.

Ce défi de la différenciation et conséquemment de l'individualisation de l'enseignement n'est pas facile à relever. Diverses voies sont explorées afin de déterminer les caractéristiques individuelles déterminant la différenciation de l'action pédagogique et d'élaborer des stratégies qui tiennent compte des conditions dans lesquelles l'enseignement doit se faire. Ces conditions, soit le nombre d'élèves, les contraintes-horaires uniformes, le local de classe unique, le programme à couvrir, les règles d'évaluation qu'il faut respecter, demandent de considérer sérieusement les voies qui nous sont proposées afin de choisir de façon réaliste l'orientation de nos actions pédagogiques.

DOCUMENT NO: 2

La pédagogie corrective

Les enseignants n'ignorent pas le problème de l'échec scolaire et sont parfois déchirés dans leur double rôle d'éducateur et d'évaluateur. Aussi, face à l'observation qu'ils font de l'écart négatif séparant la performance scolaire et les objectifs d'apprentissage, ils cherchent à le minimiser. Ils tentent de fournir, autant que possible, à tous les élèves, le minimum sans lequel il leur serait impossible de faire face aux exigences nouvelles qu'ils rencontreront dans la séquence de leurs apprentissages.

Cet effort d'aide à chacun, pour qu'il puisse s'engager dans la démarche pédagogique de façon à en tirer le plus grand profit possible, c'est ce qu'on peut appeler la pédagogie corrective. L'enseignant, alors, se donne un "code d'action" susceptible d'amener chacun des élèves au résultat visé.

On a remarqué qu'un écart, qui s'établit dès le début des études, entre les objectifs visés et les performances atteintes au terme de l'enseignement, instaure une discrimination permanente entre les individus dans la démarche d'apprentissage subséquente. La pédagogie corrective cherche à minimiser les chances que cet écart ne devienne un écart permanent.

> "Modifier un facteur négatif, jusque là permanent et changer ainsi séquence et prévision qui en étaient partiellement fonctions, tel est un des objectifs de l'enseignement correctif, éliminer les effets d'un événement accidentel et empêcher qu'ils ne s'installent à titre habituel et ne déterminent ainsi la qualité des étapes qui suivront, tel est l'autre objectif". [1]

Toute pédagogie est essentiellement corrective puisqu'elle est une réflexion sur les actions les plus aptes à aider les individus à participer à la connaissance collective et au progrès. Toute pédagogie se doit donc d'être corrective puisque:

1-BONBOIR, A., La pédagogie corrective, p.21

> "La pédagogie corrective, au sens plein du terme, se présente comme le code de l'action susceptible d'amener le sujet humain engagé dans un acte d'apprentissage spécifique au résultat que vise cet acte". 2

Le "code d'action" de cette pédagogie, c'est la correction, tout au long de la démarche d'apprentissage, des déficiences individuelles qui arrêtent la progression de l'élève. Le processus adopté pour cela ressemble au processus médical. Il faut constater la déficience, en faire un diagnostic et entreprendre des actions correctrices. Ce processus définit les rapports entre l'enseignement et l'apprentissage qui rendent compte du succès ou de l'échec.

La pédagogie corrective vise l'établissement d'un système d'enseignement cohérent. En effet, il ne sert à rien d'identifier des déficiences si des mesures d'enseignement correctif adaptées à ces dernières ne sont pas immédiatement prises. D'autre part, ces mesures ou remèdes ne peuvent être improvisés: elles doivent être prévues et appliquées conformément aux besoins identifiés clairement par l'évaluation.

1. L'IDENTIFICATION DES CAUSES

Dans ce processus de type médical, on cherche à identifier les racines du problème de l'échec scolaire. On cherche à identifier les causes afin d'éviter de tout simplement masquer les difficultés.

Comme l'échec peut se présenter soit comme une déficience généralisée, soit comme un état particulier, les causes identifiées sont de natures très diverses. En effet, l'échec généralisé peut s'expliquer par des

---

2-BONBOIR, A., La pédagogie corrective, p. 6

causes d'ordre physique, social, affectif ou pédagogique. Dans tous ces cas, il s'agit de faire des "corrections" à des apprentissages très anciens plutôt que d'apporter des correctifs à un écart récent plus facilement cernable. D'autre part, l'échec particulier est plus facile à comprendre, ses causes étant présentes dans la situation même de l'apprentissage. Il s'agit alors soit d'une interruption récente dans la progression, soit d'une progression poursuivie de façon erronée. S'il s'agit d'une progression erronée, il faut repérer l'étape à partir de laquelle le processus s'est révélé incorrect, aussi bien que les acquisitions fausses qui ont suivi, et assurer l'apprentissage convenable.

Avant d'examiner de plus près certaines causes d'échec scolaire, voici un tableau-synthèse des causes les plus reconnues d'échecs généralisés.

1- Absence de la capacité intellectuelle requise.

Les apprentissages scolaires nécessitent de l'intelligence.

2- Absence de discipline personnelle de travail.

L'abondance des activités fait que les jeunes ne voient pas toujours la nécessité de s'astreindre à l'indépendance vis-à-vis de ces activités pour arriver à apprendre en consacrant le temps nécessaire à l'étude. L'apprentissage nécessite du temps qu'il faut bien prendre sur d'autres types d'activité. Cela nécessite une certaine discipline.

3- Interférence des problèmes psychologiques.

Les effets des conflits émotionnels vécus par les élèves influencent le rendement scolaire. Ces perturbations, selon qu'elles sont plus ou moins longues, créent des défauts plus ou moins permanents de l'apprentissage.

4- Incapacité d'assumer ses responsabilités.

L'attitude de dépendance peut être responsable d'un sous-rendement scolaire et de l'échec. L'autonomie requise par certaines organisations de l'enseignement peut ne pas être réaliste par rapport au niveau réel d'autonomie des élèves.

5- Choix inapproprié d'une orientation.

Les jeunes, très vulnérables aux influences culturelles, familiales et sociales, peuvent faire des choix qui ne correspondent pas à leurs goûts, à leurs aptitudes et à leurs capacités. Vivant cette incongruence, ils entrent souvent dans une résistance passive ou agressive vis-à-vis des éducateurs et du système, ce qui affecte leur rendement. Les possibilités de trouver un travail rénumérateur peuvent guider les choix mais pas les orientations des élèves.

6- Confusion dans les objectifs d'apprentissage.

Le facteur de la gratification ou de la récompense joue un grand rôle dans le succès d'un élève. Obligé d'accomplir un travail qui lui semble difficile, l'élève acceptera de fournir des efforts dans le présent en autant qu'il sera capable d'anticiper ou de voir une récompense ou une gratification dans l'avenir.

La capacité de percevoir ce qui se produira d'intéressant suite à un effort rend capable de se discipliner.

Aussi dans cette perspective des objectifs clairs et précis permettent une telle perception. De même l'ignorance des objectifs poursuivis rend inapte à l'anticipation d'une gratification.

7- Méconnaissance des critères de qualité.

Lorsque l'enseignant s'arroge le droit d'être le gardien exclusif de l'évaluation en ne communiquant pas ou presque pas les critères de réussite, l'élève n'apprend pas à s'évaluer lui-même, à déterminer les critères permettant de juger de la valeur de ses travaux.

Lorsque les critères de qualité ou de correction ne sont pas communiqués, lorsque l'enseignant corrige au "piff", lorsque l'enseignant menace de sévérité dans la correction comme mesure disciplinaire, il provoque une tension préjudiciable au rendement.

L'élève doit être familiarisé avec le processus d'évaluation pour apprendre à s'évaluer lui-même. C'est à la condition d'avoir l'occasion de réajuster ses critères internes de qualité en fonction de critères plus objectifs que l'élève apprendra à réussir.

8- Pauvreté du langage.

Le succès scolaire est lié au degré de maîtrise du langage parlé et écrit.

La difficulté d'éxécution de tâches comme lire des textes, exprimer ses idées, discuter, saisir précisément des explications peut conduire à l'échec.

9- Pauvreté des milieux éducatifs.

a) Famille

Les familles perturbées, négligentes, indifférentes aux études, anxieuses ou protectrices , défavorisées par leur milieu social, favorisent les insuccès scolaires.

b) École

L'école qui adopte une pédagogie axée exclusivement sur la sélection ne favorise pas les apprentissages et le succès.

D'après
B. Blaushild, R.W. Pitcher
Why college students fail
Funk and Wagnalls, New York, 1970

On pourrait ajouter bien d'autres causes à celles retenues dans ce tableau. Cependant, pour nous, il apparaît plus utile d'identifier deux types de causes: celles se rapportant à l'élève et celles se rapportant à l'enseignant. C'est ce que nous allons faire.

2. L'ANALYSE DES CAUSES

Dans la dynamique du dialogue de l'activité d'enseignement-apprentissage, on peut identifier des causes de l'échec scolaire du côté de l'enseignant comme du côté de l'élève. Il ne saurait y avoir un seul responsable de l'échec. Cependant, la structure linéaire de notre réflexion nous oblige à les examiner une à une. Nous ne reprendrons pas les causes indentifiées par Blaushild et Pitcher (1970). Nous allons plutôt examiner les causes qu'on attribue à l'enseignant et celles qu'on attribue à l'élève. Nous pourrons par la suite,

identifier les causes ayant un rapport plus direct avec la performance scolaire, celles sur lesquelles nous avons prise.

2.1 LES CAUSES ATTRIBUÉES À L'ENSEIGNANT

2.1.1 LES ATTENTES

Les recherches de Rosenthal et Jacobson (1968) confirment un vieil adage pédagogique: le succès engendre le succès et l'échec d'aujourd'hui prépare un échec de demain. Mais comment expliquer le premier succès qui annonce les autres ou l'échec qui conduira à l'échec scolaire?

Rosenthal et Jacobson prétendent que des attentes plus élevées de la part des enseignants améliorent les performances des élèves. Ce seraient ces attentes qui seraient à l'origine du succès ou de l'échec. En effet, un élève se comporterait en fonction de l'attente, de la prédiction ou du jugement que le professeur porte sur ses chances de succès. Il y aurait un effet oedipien de la prédiction. On appelle cet effet ainsi parce que ,si, à la naissance d'Oedipe l'oracle n'avait pas prédit qu'il tuerait son père, il n'aurait pas été éloigné de sa famille. Ainsi, connaissant son père, il ne l'aurait pas tué. En d'autres mots, la tragédie s'est produite parce qu'elle avait été prédite. Il en serait de même pour la performance scolaire: elle se produirait selon l'attente, la prédiction de l'enseignant.

2.1.2 LES EXPÉRIENCES

Au cours d'une première expérience, Rosenthal a vérifié cet effet sur des animaux en dressage. Ayant constitué deux groupes de souris blanches génétiquement identiques, il se livra à l'expérience suivante: au moment où on les remettait aux étudiants de l'université

chargés de les dresser, une remarque indiquant que le premier groupe était composé d'animaux particulièrement bien doués, alors que le second était de pauvre qualité. Les résultats du dressage confirmèrent ce pronostic fantaisiste. L'attente des dresseurs avait donc eu un effet sur les performances des souris.

Mais en est-il de même pour nous? Serions-nous soumis, nous-mêmes et nos élèves, à un tel effet? Rosenthal et Jacobson entreprirent de le découvrir. Voici l'expérience qu'ils conduisirent dans ce but. On annonça à des instituteurs des six années primaires de l'Oak School que d'éminents chercheurs venaient de mettre au point un test "d'épanouissement" permettant d'identifier les élèves sur le point de faire de grands progrès intellectuels. Il s'agissait en fait d'un simple test d'intelligence peu connu, mesuré à l'aide du Toga de Flanagan (1960). Tous les élèves de l'école y furent soumis. Puis, on signala à certains instituteurs des noms d'élèves qui étaient sur le point de s'épanouir intellectuellement, pronostic qui était purement fantaisiste.

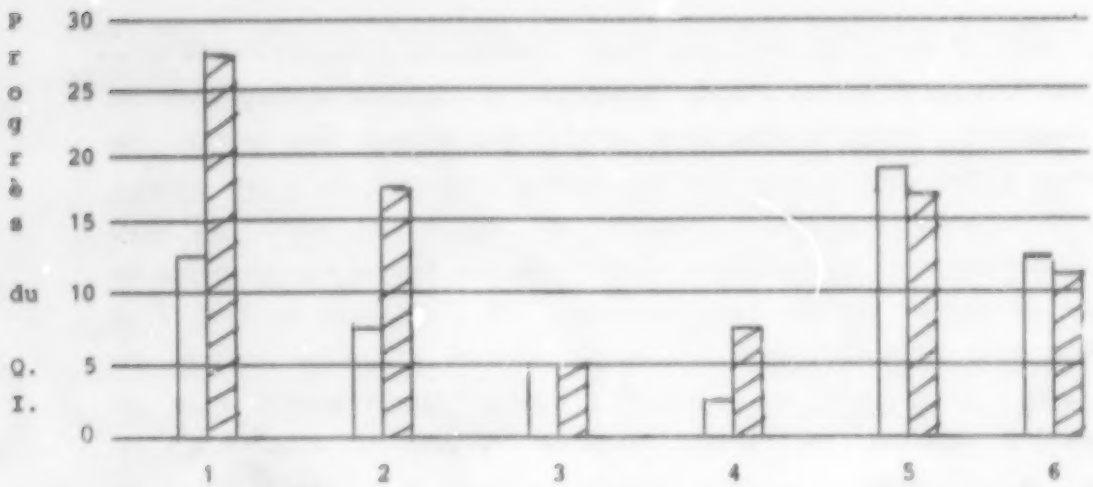
Par la suite, on put vérifier que le quotient intellectuel des élèves ainsi désignés s'est élevé d'une façon significative dans les trois années qui suivirent. En outre, des progrès supérieurs à la moyenne ont été observés en lecture et en arithmétique. Les résultats montraient de façon évidente que les enfants dont les instituteurs attendaient des progrès les réalisèrent.

2.1.3 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Rosenthal et Jacobson expliquèrent donc les résultats en terme d'effet oedipien des attentes des enseignants. Ce serait donc parce que les enseignants croyaient que ces enfants pouvaient faire des progrès exceptionnels qu'ils les traitèrent de façon à stimuler et à encourager leur épanouissement. Cette expérience mettait alors en évidence le fait que les progrès des élèves au cours d'une année sco-

laire dépendent fortement de l'idée que le professeur se fait au départ de leurs possibilités de progrès.

L'examen des résultats souleva une controverse importante (Snow, 1969; Claiborn, 1969). Les résultats les plus significatifs se retrouvent en effet essentiellement dans les deux premières années. C'est ce qu'on peut constater dans le tableau suivant.



On ne pouvait pas nier que l'attente des enseignants était réelle. En effet à la fin de l'année scolaire 1964-65, on avait demandé aux enseignants de décrire le comportement des enfants de leur classe. Ils donnèrent des écoliers cobayes l'image d'enfants dont les chances de succès dans l'avenir étaient plus élevées, dont la curiosité était plus éveillée, qui étaient plus heureux et plus intéressés par leurs études que les autres. Les enseignants avaient aussi tendance à considérer les enfants comme plus attirants, plus affectueux, et plus indépendants du jugement social. De plus, on avait demandé aux enseignants de classer les enfants du groupe de contrôle et obtenu un intéressant contraste. Alors que parmi eux, nombreux étaient ceux qui avaient aussi amélioré leurs scores au Q.I., le rang qu'on leur attribuait était à l'inverse de leur progression.

On conclut que l'effet des attentes était plus fort chez les plus jeunes parce qu'ils sont plus malléables, plus influençables, moins autonomes. On peut également croire qu'après les trois premières années du primaire l'image de soi comme élève est déjà assez stable.

2.1.4 L'ÉTUDE DES MÉCANISMES EN CAUSES

L'interprétation des résultats de cette recherche reste difficile parce qu'il est impossible de déterminer si effectivement les enseignants ont en fait traité les élèves désignés différemment des autres, étant donné que les chercheurs n'ont pas observé leurs comportements en classe.

Il était donc important, pour tirer profit de cette recherche, d'observer comment les enseignants interagissent avec des élèves considérés comme performants par rapport aux interactions qu'ils ont avec ceux qui ne le sont pas. D'autre part, étant donné que les enseignants forment toujours leurs propres attentes, il était utile d'explorer comment ces attentes sont formées, et comment les perceptions de ceux-ci peuvent influencer leur propre comportement et celui de leurs élèves.

2.1.5 LA FORMATION DES ATTENTES

Les études qui ont suivi celle de Rosenthal et Jacobson démontrent l'influence de l'évaluation intuitive initiale, à laquelle l'enseignant procède en début d'année sur les performances des élèves. On peut supposer qu'habituellement l'enseignant repère de façon plus ou moins consciente les élèves qui auront une grande facilité, ceux qui auront de grosses difficultés et la masse des élèves moyens. Pour les études, cette évaluation intuitive reposait sur une information pseudo-scientifique qui leur était communiquée.

Quels sont les éléments pseudo-objectifs qui donnent très rapidement à l'enseignant une image de l'élève? Chaque enseignant porte inévitablement en lui une image plus ou moins stéréotypée du bon et du mauvais élève. Il se peut que le pronostic initial s'établisse par ressemblance avec telle ou telle de ces images au gré d'une évaluation globale de la personne, plus qu'à travers une évaluation analytique de ses acquis et de ses aptitudes.

Les recherches d'Eleonor Leacock, par exemple, ont démontré que les enseignants rejettent l'enfant "intelligent" de la classe inférieures'il n'a pas été assez bien élevé pour paraître sympatique. Il existe en effet un certain nombre d'enfants qui réussissent bien aux test de Q.I. mais qui, provenant de la classe sociale défavorisée, sont impolis, agressifs ou "mal élevés". Ces enfants sont typiquement rejetés par les enseignants et obtiennent de faibles notes scolaires. Parce qu'ils n'ont pas de bonnes manières, ces enfants sont bloqués par les réactions humaines de leur entourage, tout particulièrement par celles des enseignants qui tendent à les rejeter.

Les enfants issus des classes privilégiées, indépendamment de leur valeur scolaire, se conforment davantage à l'image stéréotypée de l'élève éveillé, attentif, actif, etc.

Le comportement, l'habileté verbale, la connaissance des usages, etc., semblent, pour les enseignants, être des informations aussi précises que les résultats scolaires des années antérieures alors qu'elles ne sont souvent pas plus significatives pour l'apprentissage que celles de l'enquête de Rosenthal et Jacobson. Elles ont pourtant les mêmes effets.

Le pronostic initial de l'enseignant fondé sur l'image syncrétique de l'élève est souvent confirmé par les premières évaluations proprement scolaires, lorsque la correction repose sur une grande part de subjectivité.

Ainsi, on peut dire que l'attitude de l'enseignant envers les élèves, la manière dont il communique avec eux, les juge, les encourage ou les rejette, dépend:

a) <u>de leur valeur scolaire</u>, autrement dit, de la maîtrise qu'ils manifestent déjà en langue maternelle, en mathématique, etc.; or la maîtrise des formes de langage

est précisément liée statistiquement à leur origine sociale.

b) de la facilité de contact avec l'enseignant, de leur façon d'entrer dans le jeu du professeur, de leur politesse, de leur type de présence en classe, de leur participation, de toutes attitudes qu'on peut supposer liées aux modes de relation et aux habitudes éducatives qui ont cours dans les familles.

C'est donc sur la base de la manière d'être et de communiquer autant que sur les performances proprement scolaires que l'enseignant pose son pronostic initial.

2.1.6 L'INFLUENCE DES ATTENTES SUR L'ENSEIGNEMENT

On peut se demander comment cette évaluation intuitive initiale peut influencer l'apprentissage. Comment, tout d'abord, influence-t-elle le comportement de l'enseignant?

Thomas L. Good et Jere Brophy (1970) ont examiné de façon systématique le rôle des attentes des enseignants sur leur comportement en classe. Leur grille d'observation des enseignants reposait sur les postulats que voici.

a) Un enseignant attend des comportements et des performances différentes de la part de chacun des élèves.

b) Ces attentes diverses sont la cause de comportements différents envers chacun des élèves.

c) Ces comportements communiquent aux élèves quelle conduite et quelle performance il attend d'eux et influencent ainsi l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, la motivation qu'ils ont à performer et leur niveau d'aspiration.

d) Si la conduite de l'enseignant persiste de façon consistante et si les élèves n'y résistent pas ou n'arrivent pas à la faire changer de quelque façon, elle modèlera leur performance et leur conduite.

e) Avec le temps, la performance et la conduite des élèves se conformeront de plus en plus fidèlement à la conduite et à la performance attendues initialement d'eux.

Qu'est-ce que leurs observations ont permis de découvrir? Ont-ils peu identifier comment les enseignants font varier leur conduite en fonction de leurs attentes? Voici ce que les recherches indiquent. Les enseignants modifient affectivement leur conduite face aux différents élèves. Cela s'observe par les comportements suivants.

- Ils laissent les élèves faibles s'asseoir loin d'eux ou, dans un groupe, ils créent des situations où il est plus difficile de les diriger ou de les traiter comme individus.

- Ils portent moins attention aux plus faibles dans les situations d'apprentissage (en maintenant moins de contact visuel, en leur souriant moins souvent...).

- Ils demandent moins souvent aux faibles de répondre à leurs questions ou encore de se manifester publiquement.

- Ils consacrent moins de temps à répondre aux questions des plus faibles qu'à celles des plus forts.

- Ils coupent court aux situations d'échec, c'est-à-dire qu'ils ne fournissent pas de nouveaux indices et ne vérifient pas par de nouvelles questions le cheminement de l'élève faible.

- Ils critiquent les faibles plus souvent que les forts pour des réponses incorrectes.

- Ils louangent les faibles moins souvent que les forts après des réponses correctes.

- Ils louangent les faibles plus fréquemment que les forts pour des réponses marginales ou inadéquates.

- Ils donnent un feedback moins adéquat et moins détaillé aux élèves faibles qu'aux forts.

- Ils omettent de fournir un feedback sur les réponses des faibles plus fréquemment que pour celles des forts.

- Ils exigent moins de travail et d'efforts de la part des faibles que de celle des forts.

- Ils interrompent la performance des plus faibles plus fréquemment que celle des plus forts.

Ce que les chercheurs ont démontré, c'est que le traitement des élèves en classe n'est pas uniforme. L'enseignant placé devant un groupe d'élèves ne peut traiter chacun uniformément. Il accorde à certains plus d'attention, plus de temps, plus de considération. Ni les encouragements, ni les railleries, ne sont équitablement partagés. Cela tient au fait qu'un groupe, s'il permet difficilement l'individualisation de l'action pédagogique comme telle, n'exclut nullement, au contraire, une perception individualisée de la personnalité de chaque élève (du moins de façon globale), de son mode de participation en classe, de son attitude envers l'enseignant, de l'intérêt qu'il porte au cours, de sa vivacité d'esprit, etc. Comme dans toute autre interaction sociale, l'enseignant évalue la compétence, le savoir-vivre, l'à-propos, l'élégance des élèves et ajuste sa conduite en fonction de l'évaluation qu'il en fait.

2.1.7 L'ENSEIGNEMENT DIFFÉRENT ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES

Interagissant différemment avec les élèves, l'enseignant ne peut prétendre dispenser à tous un enseignement uniforme. Ainsi au sein d'un groupe, l'enseignant établira préférentiellement le dialogue avec certains élèves, ceux qui, probablement, sont les plus gratifiants pour lui, à la fois parce qu'ils participent spontanément et parce que leur participation contribue effectivement à faire progresser le déroulement du cours dans le sens qu'il a prévu.

On peut facilement observer cette préférence lorsque l'enseignant adresse une question au groupe. Il aura tendance à interpeller les élèves qui ont, à leur façon, certaines caractéristiques. Ce seront, fort probablement des élèves qui, sans accumuler les erreurs, ne ralentissent pas trop le rythme de progression du cours qui n'exigent pas que des explications préalablement données soient rappelées, etc. C'est ainsi que les élèves les plus fréquemment sollicités sont ceux qui présentent les caractéristiques du bon élève. Ainsi, les élèves qui en ont, d'une certaine manière, le moins besoin seront ainsi formés à travers l'interaction, renforcés dans une image positive d'eux-mêmes et préparés aux évaluations en bonne et due forme par le jeu des questions et réponses.

D'autre part, on peut croire que l'enseignant communique son jugement et ses prévisions à l'élève par le jeu largement inconscient de ses expressions, de son ton de voix, de sa posture, etc. Ainsi, il peut influencer chez l'apprenant la perception qu'il a de lui-même, sa motivation à performer et capacités cognitives, par les éléments affectifs et relationnels en présence.

Ces situations sont perçues par les élèves. Leur intelligence identifie rapidement les limites de l'enseignant. Comme certains n'ont pas été éduqués à agir diplomatiquement, leurs comportements deviennent facilement agressifs et insultants pour les enseignants. Ceci, bien sûr, ne fait que confirmer l'évaluation intuitive initiale et entraîner le traitement correspondant. Cependant, ceci entraîne également des conflits qui perturbent les mécanismes d'apprentissage de ces élèves.

2.1.6 CONCLUSION

Les études sur les attentes des enseignants et le rendement scolaire démontrent, pour le moins, qu'il est FAUX de croire que toutes les déficiences de l'élève sont redevables à lui-même ou à son milieu d'origine. Les conditions dans lesquelles il est placé pour faire les apprentissages scolaires peuvent être la cause de certains échecs d'apprentissage et à plus long terme de l'échec scolaire. Or, l'enseignant détient la responsabilité de l'établissement de ces conditions d'apprentissage.

L'inégalité du traitement des élèves dans l'interaction éducative serait responsable de l'inégalité des apprentissages et du rendement scolaire. Or,cette inégalité serait le résultat d'une évaluation intuitive initiale.

Certes, tous les enseignants ne traitent pas différemment les élèves à partir d'un pronostic initial. Il ne faudrait d'ailleurs pas croire que "l'unicité" de conduite soit désirable. Traiter les élèves avec indifférence ou de façon machinale n'aurait probablement pas de meilleurs effets. D'ailleurs, l'élève ayant des difficultés d'apprentissage n'est pas nécessairement prêt à faire face à certaines performances qu'on peut demander à d'autres.

Le problème réside plutôt dans l'inégalité de la qualité d'interaction maître-élève. Dans une situation d'enseignement collectif indifférencié, l'enseignant évite tout naturellement d'entraver le déroulement de son cours en établissant le dialogue avec des élèves qu'il juge moins aptes à contribuer, comme lui-même, à la bonne marche de ce cours.

Pour qu'une interaction de qualité s'établisse avec tous les élèves, il faut certes une attitude positive envers tous mais il faut également une connaissance objective des difficultés des élèves afin de pouvoir différencier son enseignement et sa relation avec les élèves. Ainsi, le fait de ne pas demander à certains de répondre en public ou de participer au déroulement du cours, doit être compensé par un travail individualisé afin de permettre de devenir progressivement des élèves participant plus

nement de groupe. Sans ce travail compensatoire, il est certain que leur capacité de participer activement ne pourra que décroître. Ils ne pourront que tirer de moins en moins profit de l'enseignement collectif.

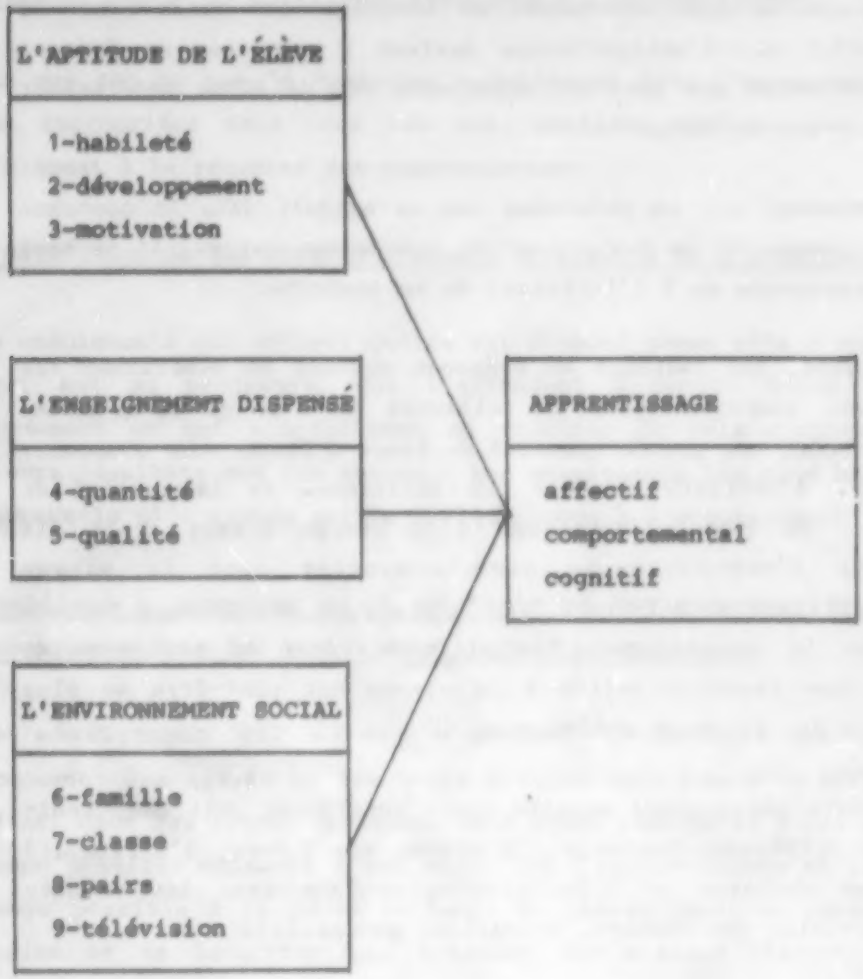
L'établissement de périodes d'enseignement différencié basé sur la connaissance objective des difficultés des élèves semble essentiel au développement de tous. Deux moyens apparaissent comme indispensables à l'enseignant dans l'établissement d'un tel type de relation pédagogique: l'évaluation permettant d'identifier ces difficultés d'apprentissage et l'enseignement correctif permettant cette interaction différencié nécessaire.

Il ne suffit donc pas de se dire qu'on doit être plus positif envers tous les élèves, de les accepter inconditionellement. Il faut encore s'organiser pour connaître plus précisément leurs difficultés d'apprentissage et différencier son enseignement selon les besoins. Est-il possible de modifier les processus d'évaluation pour rectifier l'inégalité de traitement pédagogique et d'organiser des moments d'enseignement différencié en fonction des résultats de l'évaluation? Une pédagogie corrective nous semble impensable sans ces deux éléments: une évaluation formative et un enseignement correctif.

2.1.9 LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

On enseigne toujours pour que les élèves apprennent. Par ailleurs, les élèves apprennent plus ou moins bien grâce à l'enseignement qui leur est donné. Il y a un lien entre l'enseignement et l'apprentissage; ce lien s'appelle la stratégie pédagogique.

L'enseignement n'est certes pas le seul facteur influençant l'apprentissage. D'après Herbert J. Walberg (1984), il faut considérer neuf facteurs influençant l'apprentissage affectif, comportemental et cognitif.



Le premier groupe de facteurs touche l'habileté de l'élève. Il s'agit des acquis antérieurs ou habiletés, du développement décrit en termes d'âge ou de stade de maturation et de la motivation ou du type de personnalité. Le deuxième groupe touche l'enseignement. Il s'agit essentiellement de la quantité de temps que l'élève peut consacrer à l'apprentissage et de la qualité de l'expérience de l'enseignement. Le dernier groupe concerne l'environnement dans lequel l'élève évolue. Il s'agit du climat psychologique et de la valeur éducative des stimulations offertes. Le dernier facteur de ce groupe est un facteur négatif: le temps consacré à la télévision étant enlevé au temps d'interaction sociale.

Ces facteurs ne sont pas isolés et interagissent entre eux. De plus, leur effet sur l'apprentissage devient à son tour un facteur important étant donné que ceux qui apprennent dès le début progressent plus rapidement par la suite.

L'apprentissage est un phénomène qui se produit dans le contexte social de la classe, de la famille et du groupe des pairs. Il ne peut dès lors se comprendre qu'à l'intérieur de ce contexte.

Par ailleurs, les facteurs en présence peuvent se substituer les uns aux autres, compenser pour la faiblesse de l'un ou de l'autre. Ainsi, par exemple, une grande quantité de temps d'étude peut compenser pour un manque d'habileté ou pour une déficience de la qualité de l'enseignement. De même, l'entourage d'un groupe d'amis ayant des intérêts pour l'apprentissage peut compenser pour le manque d'encouragement familial à l'étude. Il n'y a donc pas un seul facteur important: ils le sont tous. Par ailleurs, dans le processus de compensation, les facteurs reliés à la classe ont peut-être un plus grand poids que les facteurs extérieurs.

La stratégie pédagogique adoptée par l'enseignant doit donc tenir compte de ces différents facteurs: le niveau des élèves, l'efficacité des procédures choisies et l'implication sociale dans les moments d'étude (supervision des parents, travail de groupe...).

Peut-on identifier les critères de qualité de l'enseignement dispensé? Peut-on isoler les caractéristiques de l'enseignement qui influencent l'apprentissage?

Dans une revue importante des études sur le lien entre l'enseignement et l'apprentissage au niveau primaire, Jere E. Brophy (1979) dégage les grands traits suivants:

• <u>Les enseignants y sont pour quelque chose dans l'apprentissage.</u>

Certains enseignants favorisent beaucoup plus que d'autres les apprentissages scolaires. Cette différence dépend de divergences consistantes dans leur enseignement.

• Certaines façons de faire sont associées à l'apprentissage.

Bien que peu ou pas de conduites spécifiques dans l'enseignement ne soient appropriées dans tous les cas, certains modèles sont reliés généralement à la réussite des apprentissages.

• La définition de son rôle influence l'efficacité de l'enseignant.

Les enseignants qui croient qu'ils ont d'abord comme rôle d'enseigner ce qui est au programme, qui s'attendent à devoir faire un tel enseignement et qui s'organisent en fonction de cela obtiennent de meilleurs résultats que les autres. Les enseignants les plus efficaces consacrent la plus grande partie de leur temps à l'enseignement.

• L'habileté à organiser et à maintenir un environnement propice à l'engagement dans les activités d'apprentissage compte.

Les enseignants qui savent organiser le travail en classe, l'engagement des élèves et les temps d'étude sont les plus efficaces. En effet, ceux qui savent organiser leur cours pour qu'il y ait le plus de temps possible consacré à des activités d'apprentissage et le moins de temps possible à la perte de temps en transitions, en périodes de confusion et en interrruptions exigeant des actions disciplinaires, favorisent mieux l'apprentissage.

• L'habileté à donner un cours et à organiser l'étude des élèves est essentielle.

Les études démontrent que les élèves recevant un cours guidé par l'enseignant apprennent mieux que ceux qui sont soumis à l'enseignement individualisé ou à la pédagogie de la découverte.

Ceux qui reçoivent un enseignement dispensé par un enseignant réussissent mieux que ceux qui doivent apprendre par eux-mêmes ou des autres élèves. Les exposés et les démonstrations des enseignants sont importants, de même que les périodes de récitation, d'exercices et d'examens.

L'enseignement qui semble le plus efficace est celui où l'enseignant travaille avec toute la classe, où il expose certaines informations, fait des démonstrations, fait suivre ces exposés de récitations ou d'exercices où les élèves ont l'occasion de traiter eux-mêmes l'information et de recevoir un feedback correctif.

En résumé, le bon enseignant sait garder l'attention sur l'objet d'étude, garder les élèves engagés dans les activités d'apprentissage, guider leurs productions et fournir un feed-back individualisé.

- <u>L'habileté à s'adapter au niveau conceptuel des élèves est importante.</u>

C'est l'habileté des élèves qui détermine le rythme du déroulement du cours, le nombre de répétitions et l'importance de l'encadrement individualisé. Les élèves en difficulté exigent plus de chaleur humaine, plus d'encouragement et plus d'enseignement individualisé mais moins de défis nouveaux et moins d'exigences précises et de critiques que les élèves qui réussissent.

Les études de Stallings, Needels et Stayrook (1979) montrent des résultats semblables au niveau secondaire: les progrès de l'apprentissage y sont également associés au temps consacré à la tâche d'apprentissage, au fait que la majorité du temps soit passée à l'enseignement de groupe, que les questions soient adressées à des élèves désignés (et non à des volontaires), que du feed-back soit communiqué régulièrement aux élèves, qu'il y ait dans la classe un contrôle des conduites négatives, que les conduites positives soient encouragées et que le cheminement des élèves soit guidé par des indices ou des questions complémentaires lorsque l'élève ne connaît pas quelque chose. De même, Mc Connell (1977) a découvert que les élèves des classes d'algèbre de l'école secondaire progressaient lorsque le cours était centré sur la tâche, était clair, offrait des indices pour guider la réflexion de l'élève, était enthousiaste, et conservait de fréquents moments aux interventions de l'enseignant.

Ces résultats de recherches nous permettent de définir ce qu'on entend par enseignement. Il s'agit d'une interaction humaine qui implique l'énoncé de raisons, le questionnement d'évidences,

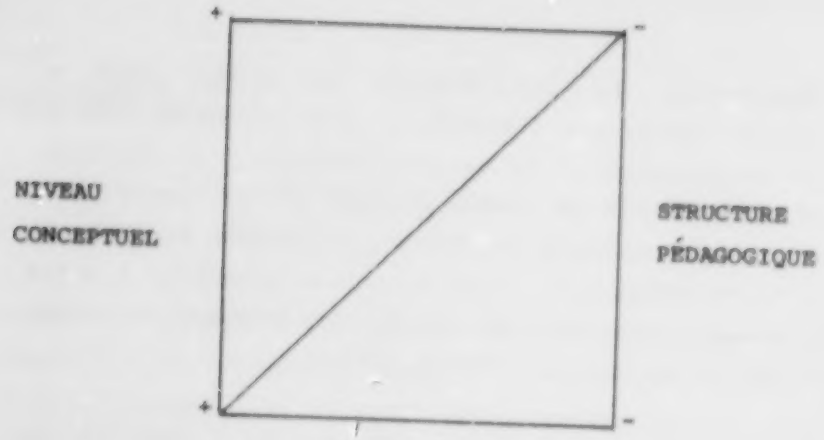
l'explication d'événements, la justification de gestes posés et l'énoncé de conclusions basées sur l'évidence. L'enseignement vise la modification de la connaissance et de la compréhension d'un individu. La caractéristique fondamentale de l'enseignement est la modification de l'intelligence ou des processus supérieurs de pensée associés au raisonnement et à la compréhension. Les activités associées à cette tâche se divisent en deux sous-groupes: celles qui touchent la pensée et celles qui touchent la performance (Hyman, 1974).

Une stratégie pédagogique, dès lors, consiste en l'organisation d'événements, d'interactions et d'exercices en vue de produire une modification durable des capacités des élèves (Gagné, 1977). La séquence de ces événements et leur nature sont déterminés d'abord par les caractéristiques de l'élève (Hunt, 1974) et ensuite par les capacités visées (Gagné, 1977).

Contrairement à ce qu'on a cru avec le behaviorisme, l'apprentissage ne peut pas répondre à un seul mécanisme universel. Etant donné que l'apprentissage résulte dans une nouvelle disposition permanente ayant diverses propriétés, une organisation différente, affectant les apprentissages ultérieurs, les nouveaux apprentissages se feront différemment puisqu'ils se feront avec de nouvelles capacités. Les apprentissages et le développement de la personne sont interdépendants. Ainsi, plus l'élève apprend, plus il se développe; ce qui le conduit à de nouvelles façons d'apprendre.

Les stratégies pédagogiques doivent donc varier dans le temps. Elles ne sauraient être uniques, statiques et universelles. Elles doivent évoluer, être modifiées progressivement pour répondre aux besoins nouveaux des élèves tout au long de leur développement.

Comment peut-on apparier l'évolution des élèves et l'évolution de l'épaulement offert par une stratégie pédagogique? D'après Hunt (1971), plus le niveau conceptuel de l'élève est bas, plus il a besoin d'un épaulement structuré, précis et rigoureux pour progresser. Inversement, plus le niveau conceptuel est élevé, plus la structuration de l'environnement devra être faible pour permettre à l'élève d'évoluer. On pourrait donc illustrer ces développements inversement proportionnels de la structure cognitive de l'élève et de la structure pédagogique comme suit:



Plus un individu a intériorisé la structure des connaissances lui permettant de fonctionner efficacement dans son environnement ou dans un environnement spécifique, moins l'encadrement pédagogique doit être contraignant pour qu'il puisse évoluer. Par contre, moins sa structure cognitive est développée, plus l'encadrement fourni par l'enseignant doit être important pour qu'il puisse progresser. L'élève ne peut donc pas être laissé à lui-même, placé dans des situations d'apprentissage exigeant une motivation intrinsèque au début de ses apprentissages.

Le niveau conceptuel détermine des besoins de structuration de l'enseignement. La stratégie pédagogique doit viser à combler ces besoins. Les activités proposées devront donc être plus ou moins contraignantes, plus ou moins élaborées, laisser plus ou moins d'autonomie, s'étendre sur des périodes plus ou moins longues, selon le niveau conceptuel des élèves.

A partir de l'identification du niveau conceptuel des élèves, on peut préciser l'environnement éducatif susceptible de favoriser l'apprentissage. Le changement progressif de cet environnement permettra le développement cognitif de l'élève en l'accompagnant dans son changement personnel.

Hunt a identifié trois niveaux de complexité conceptuelle A chacun de ceux-ci, correspond un type de structure de l'enseignement qui favorise l'apprentissage. Voici la description des types d'épaulement que doivent fournir les trois environnements éducatifs fondamentaux.

L'ÉPAULEMENT FORT

Les stratégies pédagogiques offrant un épaulement fort ont les caractéristiques suivantes:

- elles fournissent aux élèves des règles précises et uniformes quant à ce qu'on attend d'eux;
- elles précisent les étapes des cheminements à suivre (pas à pas);
- elles fixent des objectifs clairs et établissent des délais courts et précis pour les atteindre;
- elles font varier les activités d'apprentissage fréquemment;
- elles obligent l'enseignant à porter une grande attention au travail des élèves, à donner sans attendre son appréciation pour chaque partie d'un travail;
- elles offrent beaucoup d'expériences concrètes;
- elles stimulent le travail par la compétition;
- elles se greffent sur des centres d'intérêts des élèves;
- elles conduisent progressivement au travail en groupe;
- elles assurent que pour chaque cours l'élève ait la satisfaction d'avoir appris quelque chose de nouveau et d'avoir vraiment compris la matière étudiée;
- elles évaluent fréquemment les apprentissages mais surtout avec des épreuves objectives courtes.

L'ÉPAULEMENT MODÉRÉ

Les stratégies pédagogiques offrant un épaulement modéré ont les caractéristiques suivantes:

- elles conduisent progressivement au travail en groupe (de la dyade au petit groupe);
- elles précisent les attentes et les règles de fonctionnement;
- elles font appel à la créativité: favorisent la spontanéité, la prise de conscience, la production de groupe;

- elles exigent que l'enseignant suive de près le travail des élèves et entretienne avec eux une relation qui les incite au travail;
- elles ne demandent pas que l'élève émette son opinion, soit placé dans des situations intimidantes;
- elles donnent aux élèves l'occasion de se distinguer;
- elles soumettent des problèmes à résoudre en groupes pour les inciter à partager leurs idées;
- elles donnent progressivement l'occasion de choisir, de prendre des décisions et des responsabilités.

L'ÉPAULEMENT FAIBLE

Les stratégies pédagogiques offrant un épaulement faible ont les caractéristiques suivantes:

- elles permettent aux élèves de faire des choix quant aux sujets, aux stratégies, aux méthodes et aux lieux de travail;
- elles assignent des travaux à effectuer dans un délai plus long;
- elles demandent aux élèves de dresser leurs propes emplois du temps;
- elles encouragent la consultation entre les élèves, avec le professeur, les spécialistes, la documentation...;
- elles donnent l'occasion de participer à la planification et à la prise de décision;
- elles encouragent l'autonomie;
- elles donnent au professeur un rôle de personne-ressource;
- elles forment à écouter, à comprendre les directives données et à s'y conformer;
- elles encouragent à s'intéresser au point de vue des autres.

Le choix de l'épaulement à offrir dépend du niveau conceptuel des élèves. Comment l'enseignant peut-il, en observant les conduites des élèves dans l'interaction de la classe, déterminer leur niveau conceptuel?

Pour Hunt (1974), le niveau conceptuel se définit comme "une caractéristique de la personne, basée sur une théorie de la personnalité (...) décrivant les personnes à partir d'une échelle du développement

continu de la complexité conceptuelle, de l'auto-responsabilité et de l'autonomie."

Les personnes se conduisant conformément à leur structure cognitive, leurs comportements sont conséquemment des indices de cette structure. Le niveau conceptuel pourrait donc être établi à partir de l'observation des conduites des élèves. Voici comment on reconnaît chacun des niveaux conceptuels.

LE NIVEAU CONCEPTUEL FAIBLE

Les élèves de ce niveau ont les conduites suivantes:

- ils ne peuvent rester attentifs longtemps;
- ils ne savent pas travailler en groupe;
- ils ne veulent pas se forcer à réfléchir et ont recours au professeur très souvent;
- ils sont sensibles aux modèles d'autorité;
- ils sont embarrassés par leur agissements incorrects;
- ils se contentent de donner des réponses brèves, peu élaborées;
- ils veulent connaître l'essentiel seulement (connaissances et procédés) et ne s'intéressent pas aux détails ou à l'accessoire;
- ils sont prosaïques et incapables d'inférences (interprétations, conclusion);
- ils manquent de confiance en eux;
- ils éprouvent des difficultés à s'organiser;
- ils n'expriment pas d'opinions personnelles: ils ne se font pas connaître;
- ils perçoivent les choses de façon tranchée, ne tiennent pas compte des nuances: leur pensée, comme leur comportement, se divise en vrai-faux, en bien-mal, etc.;
- ils n'ont pas de maîtrise d'eux-mêmes (s'emportent facilement).

LE NIVEAU CONCEPTUEL MOYEN

Les élèves de ce niveau ont les conduites suivantes:

- ils se soucient de se conduire de manière socialement acceptable;
- ils cherchent à donner de "bonnes réponses", à travailler correctement;
- ils s'efforcent de faire plaisir à l'enseignant et à obtenir son approbation;
- ils préfèrent travailler seuls;
- ils craignent de se tromper, de paraître sots, aussi, il leur déplaît d'essayer de nouvelles choses;
- ils n'expriment pas d'opinions personnelles;
- ils posent peu de questions;
- les choix les embarrassent;
- les modifications imprévues les perturbent;
- ils cherchent fréquemment à se rassurer par des questions comme:
  - "Est-ce exact?"
  - "Que devrais-je faire maintenant?"
  - "Que devrais-je écrire?";
- ils ne témoignent pas de beaucoup d'imagination;
- ils participent activement au cours mais ne travaillent pas bien en petits groupes;
- ils accordent de l'importance aux notes;
- ils acceptent les idées des autres;
- ils envisagent des alternatives mais pas en fonction d'une solution ou d'une décision précise;
- ils essaient d'obtenir plus d'indépendance;
- ils tolèrent davantage l'incertitude, l'ambiguité, l'imprécision.

LE NIVEAU CONCEPTUEL ÉLEVÉ

Les élèves de ce niveau ont les conduites suivantes:

- ils aiment à défendre leurs opinions;
- ils posent des questions et ajoutent spontanément des renseignements supplémentaires concernant les sujet traités;
- ils examinent diverses alternatives, les évaluent et choisissent la meilleur solution aux problèmes soumis;
- ils cherchent à trouver les solutions par eux-mêmes et ne font appel à l'enseignant que lorsqu'ils ont épuisé toutes leurs ressources;
- ils détestent avancer étape par étape s'ils ne se sont pas fait une idée globale d'un sujet;
- ils sont capables d'abstraction;
- ils s'intéressent aux idées et aux sentiments des autres;
- ils se soucient des conséquences possibles de leurs décisions et en assument la pleine responsabilité;
- ils peuvent rechercher des compromis satisfaisants pour tous;
- ils ne sacrifient pas leurs valeurs, principes et croyances personnels pour plaire ou se conformer aux attentes du groupe;
- ils peuvent s'intéresser à un sujet plus longtemps que les autres élèves et travailler seuls, sans surveillance ou encadrement;
- ils démontrent une plus grande aptitude à imterpréter des faits et tirer des conclusions que les autres élèves.

Ces trois niveaux d'intelligence conceptuelle peuvent être précédés d'un niveau "zéro" caractérisé par le refus de participer à une activité d'apprentissage. Ce refus se manifeste:

- soit par une réaction impulsive face aux activités d'apprentissage, d'une manière négative et non socialisée;

- soit par une réaction défensive avec repli sur soi, ignorance de la situation ou rejet de la responsabilité sur autrui.

Cette situation de refus systématique d'être contrôlé ou dirigé par personne, de centration sur soi-même et d'intérêt exclusif que pour ce qui vient de soi, étant exceptionnelle aux niveaux supérieurs d'enseignement, nous ne la retiendrons pas.

Les conduites décrites pour chacun des niveaux conceptuels ne sont pas propres à un âge de la vie. Elle apparaissent chaque fois que l'individu est confronté à un objet d'étude avec lequel il est plus ou moins familier.

Ainsi, même au niveau collégial ou universitaire, face à une matière nouvelle où l'élève n'a qu'un niveau conceptuel faible, il est probable que les conduites caractéristiques de ce niveau apparaissent. On n'est donc pas de niveau conceptuel faible une fois pour toutes dans sa vie. Ce niveau doit être dépassé pour chaque domaine du savoir nouveau.

Une fois identifiés le niveau conceptuel des élèves et conséquemment la nature de l'épaulement pédagogique à offrir, il ne reste qu'à les apparier.

Voici sous forme de tableau l'appariement proposé par Hunt.

NIVEAU CONCEPTUEL	ÉPAULEMENT NECESSAIRE	SITUATIONS D'APPRENTISSAGE		
FAIBLE	FORT	Approche par exposé	cheminement rigoureusement planifié par l'enseignant	séquence règle-exemple
MOYEN	MODÉRÉ			exemple-règle
ÉLEVÉ	FAIBLE	Approche par la découverte	cheminement autonome planifié en collaboration	exemples conduisant à l'énoncé de la règle

Il faut évidemment élaborer sa stratégie pédagogique en fonction de l'importance de l'épaulement qu'elle offre aux élèves. Joyce et Weil (1972) ont identifié la nature de l'épaulement offert par les modèles d'enseigne ment les plus connus. Quant aux stratégies développées par les enseignants eux-mêmes, une évaluation particulière devrait être faite.

Tout comme l'enseignement proprement dit, la nature du feed-back, les formes d'évaluation et le type d'encadrement de l'enseignement correctif doivent évoluer. Des formes de moins en moins limitées d'évaluation des apprentissages doivent être adoptées.

Pour résumer, disons que la stratégie pédagogiques élaborée par un enseignant a plus de chances d'aider l'élève à apprendre si:

- elle engage l'élève dans une interaction sociale d'apprentissage;
- elle fournit le type d'épaulement nécessaire selon le niveau conceptuel de l'élève;
- elle fait place au traitement des informations par les élèves, par le questionnement, les exercices, les travaux;
- elle assure un feed-back correctif aux productions individuelles;
- elle organise l'étude à l'intérieur de la classe et à la maison.

Encore une fois, quatre composantes essentielles de la pédagogie ressortent : un enseignement de groupe planifié, l'étude individuelle, une évaluation des acquis des élèves et un feed-back correctif.

Ces composantes doivent cependant évoluer dans leur forme au fil du développement des élèves. L'évaluation formative s'intéresse essentiellement aux composantes touchant l'étude, l'évaluation, le feed-back et le diagnostic prescriptif d'enseignement correctif.

2.2 LES CAUSES SE RAPPORTANT A L'ÉLÈVE

Il est bien connu qu'à l'intérieur d'une même classe, un traitement uniforme produit des effets dissemblables. Il semble dès lors évident que les caractéristiques qui font que les élèves sont différents affectent également le rendement scolaire. Quelles sont donc ces caractéristiques et leur importance?

2.2.1 LA MOTIVATION

Certains élèves veulent apprendre, d'autres pas. Certains sont attentifs aux tâches qu'ils ont à exécuter, d'autres pas. De plus en plus, les élèves sont indifférents aux notes qu'ils obtiennent. Voilà

quelques indices d'une motivation variable d'un individu à l'autre.

La situation idéale serait que "les élèves nous arrivent motivés". Mais tel n'est pas le cas. Aussi, plusieurs enseignants croient qu'il faut d'abord motiver les élèves avant qu'ils n'apprennent quelque chose. L'apprentissage ne serait donc pas en lui-même un facteur de motivation.

Les individus ont en effet une orientation différente envers l'apprentissage. Cette orientation affecte selon Ausubel, l'étendue, la profondeur et l'efficacité du processus d'apprentissage.

Cette orientation, cependant, est apprise ou plutôt acquise au cours du développement de la personnalité. Elle apparaît comme un effet plus que comme une cause. C'est elle qui, déterminant des objectifs personnels plus ou moins limités, l'intérêt pour certains contenus et l'attitude envers les méthodes utilisées, peut influencer le rendement scolaire.

Par contre, l'inverse n'est-il pas aussi vrai? Le rendement scolaire, les méthodes utilisées et les contenus choisis ne peuvent-ils pas influencer la motivation et modifier les objectifs personnels. Le succès des apprentissages influence tout aussi bien la motivation que la motivation influence l'apprentissage.

L'enseignant doit faire face à l'état de motivation de l'élève mais peut l'influencer par son enseignement. Aussi, il est difficile de concevoir la motivation comme un trait personnel permanent déterminant.

2.2.2 L'INTELLIGENCE ET L'APTITUDE

La différence d'aptitude intellectuelle qui sépare déjà les individus avant tout apprentissage scolaire est probablement la cause la plus généralement admise de la différence des performances. On attribue à l'intelligence que possède un individu, ou encore à son aptitude particulière pour un type donné d'apprentissage, le rendement scolaire qu'il aura. Il y a des gens intelligents et des idiots, comme il y a des scientifiques et des littéraires. La distinction provient,

dans cette perspective, d'un attribut relativement permanent que possède l'individu et que détermine d'avance ses capacités.

Selon certains, cet attribut peut être mesuré et permet de prédire l'effet de l'enseignement sur l'apprentissage.

La présence en plus ou moins grande quantité des attributs d'aptitude intellectuelle générale ou intelligence et d'aptitude spécifique à une discipline explique, de ce point de vue, la constatation universelle qu'il y a de bons et de mauvais élèves. Cet attribut permet aux bons élèves d'apprendre les idées plus complexes et plus abstraites alors que l'absence de cet attribut ne permet que l'apprentissage des idées les plus simples et les plus concrètes.

Si la présence des attributs d'intelligence et d'aptitude chez un individu détermine le rendement scolaire, on peut, si on arrive à mesurer le taux de présence de ces attributs, déterminer sa capacité d'apprendre. Cette opinion a été à l'origine des tests d'intelligence et d'aptitude qui ont influencé le système scolaire américain. Ces tests, effectivement, prédisant assez bien le rendement des élèves. Une forte corrélation entre les résultats à ces tests et les résultats de l'évaluation scolaire démontre qu'effectivement seuls les élèves les plus aptes sont capables de fournir un rendement élevé.

Cependant, si, comme le suggère la psychologie génétique, l'instrument de connaissance est lui-même construit selon une séquence déterminée fournissant des capacités intellectuelles grandissantes, il faudra plutôt chercher l'explication dans les facteurs de ce développement. Cette perspective nous invite à mettre en doute le caractère inné des différences individuelles mesurées par les tests d'intelligence et d'aptitude.

Vygotsky a critiqué l'utilisation de ces tests standardisés pour mesurer le niveau de développement intellectuel. D'après lui, le test standardisé est, en grande partie une mesure de l'information déjà acquise par l'individu mais ne mesure en rien ce que peut apprendre cet

individu. Ce qu'il faudrait donc mesurer dans un test d'intelligence, ce n'est pas la quantité de connaissance déjà acquise mais plutôt l'habileté à tirer profit de l'enseignement. Les psychologues soviétiques considèrent en effet l'enseignement donné par l'adulte comme élément essentiel de l'éducation ou du développement des habiletés intellectuelles des individus. L.S. Vygotsky (1902) a démontré une variation dans l'habileté à tirer profit d'un enseignement entre deux enfants qui sont au même niveau de développement mental selon les tests standardisés.

> "Ayant défini que l'âge mental de deux enfants était de huit ans, il donna à chacun des problèmes plus difficiles que ceux qu'ils pouvaient traiter d'eux-mêmes et leur donna un peu d'aide: la première étape d'une solution, une question préalable ou d'autres formes d'assistance. Il découvrit qu'un des enfants pouvait, en coopération, résoudre des problèmes propres aux enfants de douze ans alors que l'autre ne pouvait dépasser les problèmes propres à ceux de neuf ans. Alors, la différence entre l'âge mental d'un enfant et le niveau qu'il atteint dans la résolution de problèmes avec aide définit sa "zone de développement proximal." [1]

Pour Vygotsky, on trouverait donc un indice du potentiel d'un individu dans la mesure du profit tiré de l'aide qui lui est fournie c'est-à-dire dans la mesure de la zone de développement proximal déterminée après la mesure des acquisitions actuelles.

De ce point de vue, l'intelligence est construite grâce à l'enseignement et ne constitue pas un attribut préalable. Cependant, la capacité de tirer profit de l'enseignement, elle varierait.

Pour l'enseignant, le résultat de mesure de l'intelligence est de bien peu d'utilité. Il pourrait même influencer ses attentes envers les perfor

---

1- A.R. LURIA, The making of mind: a personnal account of Soviet psychology, p. 103

mances de ses élèves. La connaissance du niveau de développement de l'élève serait bien plus utile.

Albert Jacquard [2.] compare l'utilité des recherches sur le quotient intellectuel avec l'utilité des recherches médiévales sur le sexe des anges, auxquelles de grand esprits se sont intéressés sans grand profit. Pour l'enseignant, cette comparaison mérite considération.

2.2.3 LE RYTHME D'APPRENTISSAGE

Dans les années '60, Carroll, dans son modèle de l'apprentissage scolaire (Model of School Learning) proposa une autre explication. D'après lui, les individus diffèrent entre eux selon le temps dont ils ont besoin pour effectuer un apprentissage. Il n'y donc pas d'élèves intelligents et d'élèves sots. Il faudrait plutôt affirmer qu'il y a des élèves rapides et des élèves lents.

Plutôt que de définir l'aptitude comme un index du niveau d'apprentissage possible pour un élève, Carroll (1963) définit l'aptitude comme une mesure du rythme d'apprentissage. Pour lui, la mesure de l'aptitude est une mesure du temps dont l'élève aurait besoin pour apprendre à un niveau donné une certaine matière dans des conditions d'enseignement idéales. Un élève ayant une grande aptitude pour une matière l'apprendrait rapidement alors que celui qui a une aptitude faible l'apprendrait plus lentement.

Selon Carroll les différences de rendement scolaire seraient attribuables à une fonction de temps plutôt qu'à un attribut que possèderait l'individu. Alors, si chaque élève avait le temps dont il a besoin pour apprendre à un niveau donné comme critère d'acceptabilité, et si il y consacrait le temps nécessaire, il atteindrait probablement le niveau désiré.

---

2. A. JACQUARD Éloge de la différence, Paris, Ed. du Seuil, 1978, p. 191

Ainsi, le rendement scolaire dépend du temps réel que l'élève consacre à l'apprentissage par rapport au temps dont il aurait effectivement besoin de consacrer. Cependant, selon Carroll, dans le contexte scolaire, le temps consacré à l'apprentissage et le temps requis dépendent non seulement des caractéristiques de l'élève mais aussi des caractéristiques de l'enseignement. D'une part, le temps consacré dépend de la persévérance de l'élève (le temps qu'il consent à consacrer activement à l'apprentissage) ou des occasions qui lui sont données d'apprendre (le temps de classe consacré à l'étude). D'autre part, le temps requis dépend de l'aptitude de l'élève pour la matière, de la qualité de l'enseignement (incluant le matériel didactique) et de son habileté à comprendre cet enseignement. Tout ceci peut se résumer dans la formule suivante:

$$\text{Niveau d'apprentissage} = f\left[\frac{\text{temps réel}}{\text{temps nécessaire}}\right]$$

$$= f\left[\frac{\text{persévérance} + \text{occasions d'apprendre}}{\text{aptitude pour la matière} + \text{qualité de l'instruction} + \text{capacité de compréhension}}\right]$$

Il faudrait s'assurer que le facteur temps ne soit pas qu'une conséquence de causes directes des difficultés d'apprentissage avant d'axer toute notre intervention pédagogique sur lui. En effet, l'élève qui a besoin de plus de temps pour faire des apprentissages n'est-il pas celui qui n'a pas fait les apprentissages préalables nécessaires? Lui donner plus de temps sans faire effectuer ces apprentissages, serait le maintenir dans son rythme lent.

2.2.4 LES STYLES D'APPRENTISSAGE

Depuis quelques années, on tente d'expliquer les différences de rendement entre les individus par la différence de leur mode priviliégié d'apprentissage et la comptabilité plus ou moins grande de ces styles d'apprentissage avec divers styles d'enseignement.

Certains voient dans ce concept de styles d'apprentissage la promesse d'une révolution de l'enseignement. C'est ainsi que James Keefe a écrit:

> "Le style d'apprentissage est beaucoup plus que tout juste une autre innovation. C'est un nouvel outil fondamental avec lequel on peut travailler. C'est une nouvelle façon d'envisager l'apprentissage et l'enseignement, une vision plus profonde et plus fondamentale de l'apprenant que celle qu'on connaissait auparavant. C'est un cadre de travail de base sur lequel on peut élaborer une théorie et un exercice de l'enseignement. Il rend désuet tout cadre de référence unique pour l'enseignement à tous les élèves. Toutes les innovations récentes, qu'il s'agisse de l'utilisation du personnel, de l'horaire modulaire, de l'étude autonome, ou de l'éducation fondamentale, doivent être repensées à la lumière du style d'apprentissage. Il s'agit là de rien de moins que révolutionnaire pour appuyer la planification de l'enseignement sur une analyse des caractéristiques de chacun des élèves". [1]

---

[1] Keefe, J.W. "School Applications of the Learning Style Concept" in Keefe J.W. Ed. Student Learning Styles Diagnosing and Prescribing programs. Reston, Va. National Association Of Secondary School Principals, 1979, p. 131

Depuis que la recherche de l'identification de styles d'apprentissage se poursuit suite aux études d'Herman Witkin et de ses collaborateurs sur les différences individuelles de perception au début des années '50, les modèles de styles n'ont cessé de proliférer. Ainsi, Rosenberg (1969) suggère les catégories de "rigide-intraverti", "indiscipliné", "soumis anxieux", et "créatif". Kolb (1967) préfère parler de "convergent", "divergent", "assimilateur" et "obligeant". Reisaman (1977) classe en "visuel", "auditif", "physique". Grasha et Reichman proposent les catégories de "autonome", "fuyant", "collaborateur", "dépendant", "compétitif" et "participant", etc. Le nombre inouï des modes de classement dénote une faiblesse du concept même de style d'apprentissage. La recherche est loin d'avoir démontré ni l'existence d'un style d'apprentissage indépendant des autres caractéristiques des apprenants, ni le caractère permanent de ce style indépendamment des changements d'autres caractéristiques des apprenants. D'autre part, le lieu entre ces styles d'apprentissage et des styles d'enseignement est également loin d'être clairement établi par rapport à l'apprentissage scolaire.

Ce courant de pensée soutient que le fait que les élèves aient à adapter leur style d'apprentissage aux différentes approches pédagogiques ne peut que ralentir leurs progrès parce que l'atteinte des objectifs leur devient alors plus difficile pour eux.

Les théories du style d'apprentissage reposent nécessairement sur des théories de l'apprentissage. Or, ces théories de l'apprentissage et du développement des individus ne sont pas explicitement identifiées. Aussi, il nous faut être très prudents face à ces approches qui attribuent aux gens des traits consistants et durables sans pouvoir les attacher à aucune explication de la structure de la personnalité.

Les théories du développement de l'intelligence portent à croire que le style d'apprentissage est un trait malléable qui évolue avec l'intelligence elle-même. Plutôt que de considérer le style d'apprentissage comme un trait à respecter, ne devrions-nous pas le considérer comme un ensemble de caractéristiques que l'enseignement doit modifier par l'ensemble des apprentissages? La façon d'apprendre de l'enfant doit-elle être celle de l'adulte?

Tant que le style d'apprentissage ne s'appuiera pas sur une théorie reconnue de l'apprentissage et du développement, il risque d'être une voie sans fondement et sans issue pratique.

2.2.5 LES PRÉALABLES

Dans un système d'enseignement où l'élève passe d'un enseignant à l'autre, les erreurs peuvent persister et faire partie intégrante des démarches subséquentes d'apprentissage de l'élève. Les erreurs persistantes étant rarement dépistées et corrigées, l'élève est incapable de se rétablir complètement de ces difficultés que lui causent les manques accumulés.

Le même phénomène se produit en ce qui concerne les préalables. Certains apprentissages préalables ne sont parfois tout simplement pas faits alors que la progression de l'enseignement continue sans qu'on ne s'assure de la présence de ces apprentissages.

Certains élèves ont la chance de voir leurs erreurs corrigées et les apprentissages manquants faits par l'environnement familial ou social qui corrige du même coup ses difficultés d'apprentissage avant qu'il ne soit trop tard. D'autres élèves auront l'aide d'un camarade qui aura le même effet. D'autres enfin demeureront avec des erreurs et des lacunes persistantes qui entraveront de plus en plus gravement leur capacité d'apprentissage.

Sans un système d'information pour l'enseignant et l'élève pouvant révéler au fur et à mesure les erreurs d'apprentissage, ou tout simplement
les apprentissages inexistants, et conduire à un enseignement correctif ou palliatif, les différences entre les élèves iront en augmentant et ce, soit sur la base d'erreurs persistantes, soit sur la base d'ignorance persistante.

Les préalables apparaissent dans une perspective de développement cognitif comme étant l'élément essentiel déterminant la progression des élèves. Ausubel écrit d'ailleurs:

"Si j'avais à réduire toute la psychologie de l'apprentissage à un seul principe, je le formulerais ainsi: le plus important facteur susceptible d'influencer l'apprentissage est le bagage des connaissances que l'individu possède déjà." [1]

LA STRATEGIE D'ENSEIGNEMENT CORRECTIF

Parmi toutes les causes d'échec identifiées, il y en a que l'enseignement peut éliminer et il y en a sur lesquelles l'enseignement n'a aucune prise.

D'une part, il faut identifier les causes sur lesquelles, comme enseignants, nous avons une certaine prise. L'enseignement ne peut pas tout faire; c'est un acte éducatif parmi bien d'autres. Il importe qu'il ne s'attaque qu'aux phénomènes qu'il peut influencer.

D'autre part, le réalisme le plus élémentaire nous amène à penser qu'un enseignant ne saurait tenir compte d'un trop grand nombre de facteurs à la fois.

C'est ici que les diverses pédagogies correctives peuvent diverger; sur les causes dont elles tentent de minimiser les effets.

Bloom, pour sa part, croit que l'enseignant n'a véritablement prise que sur ses attentes, ses stratégies, le rythme d'apprentissage et les préalables. C'est sur ces éléments qu'il a conçu sa pédagogie du succès dont nous examinerons les éléments constituants après avoir maîtrisé la notion d'évaluation formative.

---

[1] D.P. AUSUBEL, Educational psychology; A cognitive view, 1968, Préface

3. RÉSUMÉ

Dans le système éducatif actuel, l'évaluation des apprentissages s'effectue par le biais de l'évaluation sommative. C'est un mode d'évaluation fort utile pour l'organisation de l'enseignement. Cependant, il est trop souvent discriminatoire. L'évaluation formative, dont le rôle principal est de dépister et de remédier aux difficultés d'apprentissage d'un élève, a pour objet de centrer l'évaluation sur le développement de la capacité d'apprendre d'une personne plutôt que de n'y voir qu'un outil de sélection.

Le rôle de l'évaluation crée des liens affectivement chargés entre enseignants et élèves. Voilà pourquoi l'élève élabore des stratégies visant à masquer ses points faibles et à mettre en évidence ses points forts.

La perception habituelle du rendement scolaire correspond à la répartition normale des phénomènes dus au hasard telle qu'exprimée par la courbe de Gauss.

Le fait que l'enseignement soit indifférencié transforme en inégalités d'apprentissage et de réussite les différences de développement de la personne et la maîtrise ou non des acquis scolaires préalables. On est alors préoccupé par la formation de classes homogènes de manière à ce que les élèves puissent assimiler un enseignement donné. Toutefois, l'homogénéisation d'un groupe d'élèves est insuffisante lorsqu'elle repose sur l'évaluation sommative. En effet, lorsqu'un trop grand nombre, d'élèves d'un cycle d'études ne réussit pas, on fixe un niveau d'échecs "admissible". "On normalise les notes" dit-on! D'autre part, en situant les élèves par rapport à une moyenne, on sous-estime les différences existant entre les acquis de l'élève et les acquis nécessaires à la poursuite d'apprentissages subséquents.

Afin d'éviter cette discrimination, il faut différencier l'enseignement. Si les groupes ne sont pas homogènes, il faut que l'enseignement soit adapté aux difficultés particulières des élèves. L'évaluation formative, dans une perspective d'enseignement correctif, prend donc sa valeur dans un enseignement différencié et personnalisé.

D'après Blaushild et Pitcher, les causes d'échec scolaire les plus reconnues sont dues à:

1- l'absence de la capacité intellectuelle requise;
2- l'absence de discipline personnelle de travail;
3- l'interférence des problèmes psychologiques;
4- l'incapacité d'assumer ses responsabilités;
5- le choix inapproprié d'une orientation;
6- la confusion dans les objectifs d'apprentissage;
7- la méconnaissance des critères de qualité;
8- la pauvreté du langage;
9- la pauvreté des milieux éducatifs.

Certaines causes d'échec scolaire sont attribuables à l'enseignant.

1- L'influence de l'évaluation intuitive initiale à laquelle l'enseignant procède en début d'année sur les performances de l'élève. Cette évaluation pseudoscientifique suppose que l'enseignant repère de façon plus ou moins consciente les élèves qui auront des difficultés d'apprentissage, ceux qui auront de la facilité à apprendre et la masse des élèves moyens. C'est sur la base de la manière d'être et de communiquer autant que sur les performances scolaires que l'enseignant pose son pronostic initial.

2. Cette évaluation intuitive des élèves affecte le comportement de l'enseignant et modifie sa conduite face aux différents élèves. Comme dans toute interaction sociale, l'enseignant évalue la compétence, le savoir-vivre, l'à-propos, l'élégance des élèves et ajuste sa conduite en fonction de l'évaluation qu'il en fait.

3- Lorsque l'enseignant interagit différemment d'un élève à l'autre, il ne peut prétendre dispenser à tous un enseignement uniforme. Aussi, les élèves les plus fréquemment sollicités sont ceux qui présentent les caractéristiques du bon élève.

D'autre part, par le jeu largement inconscient de ses expressions, de son ton de voix, de sa posture, etc., l'enseignant communique son jugement, ses prévisions, sa satisfaction à l'élève. En conséquence, il peut influencer chez l'élève la perception qu'il a de lui-même. Ceci ne fait que confirmer l'évaluation intuitive initiale que se fait l'enseignant de ses élèves et entraîne des conflits qui perturbent les mécanismes d'apprentissage de ces élèves.

L'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage s'appelle la stratégie pédagogique. Selon Gagné, une stratégie d'enseignement consiste en l'organisation d'événements, d'interactions et d'exercices en vue de produire une modification durable des capacités des élèves. La séquence de ces événements et leur nature sont déterminés d'abord par les caractéristiques de l'élève (Hunt, 1974) et ensuite par les capacités visées (Gagné, 1977). Les stratégies d'enseignement doivent varier de manière à répondre aux besoins nouveaux des élèves tout au long de leur développement. Les apprentissages et le développement de la personne sont interdépendants. Ainsi, plus l'élève apprend, plus il développe de nouvelles capacités; ce qui le conduit à de nouvelles façons d'apprendre.

On peut apparier l'évolution des élèves et l'évolution de l'épaulement offert par une stratégie pédagogique. D'après Hunt (1971), plus le niveau conceptuel de l'élève est bas, plus il a besoin d'un épaulement structuré pour progresser. Inversement, plus le niveau conceptuel est élevé, plus la structuration de l'environnement devra être faible afin de favoriser le développement de l'élève. Voici sous forme de tableau l'appariement proposé par Hunt.

NIVEAU CONCEPTUEL	ÉPAULEMENT NÉCESSAIRE	SITUATIONS D'APPRENTISSAGES		
FAIBLE	FORT	Approche par exposé	cheminement rigoureusement planifié	séquence règle-exemple
MOYEN	MODÉRÉ			exemple-règle
ELEVÉ	FAIBLE	Approche par la découverte	cheminement autonome planifié en collaboration	exemples conduisant à l'énoncé de la règle

La stratégie pédagogique élaborée par un enseignant a plus de chances d'aider l'élève à apprendre si celle-ci:

- engage l'élève dans une interaction sociale d'apprentissage guidée;
- fournit le type d'épaulement nécessaire selon le niveau conceptuel de l'élève;
- fait place au traitement des informations par les élèves par le questionnement, les exercices, les travaux;
- assure un feed-back correctif aux productions individuelles.

Certaines causes d'échec scolaire sont attribuables aux élèves.

1. La motivation

La situation idéale serait que les élèves soient tous motivés à apprendre. Mais tel n'est pas le cas. L'enseignant peut donc élaborer des stratégies d'apprentissage de manière à susciter l'intérêt. L'enseignant doit faire face à l'état de motivation de l'élève et l'influencer par son enseignement.

2. L'intelligence et l'aptitude

Si, comme le suggère la psychologie génétique, l'instrument de connaissance est lui-même construit selon une séquence déterminée fournissant des capacités intellectuelles grandissantes, il faut mettre en doute le caractère inné des différences individuelles mesurées par les tests d'intelligence et d'aptitude. Selon Vygotsky, on trouverait un indice du potentiel d'un individu dans la mesure du profit tiré de l'aide qui lui est fournie. De ce point de vue, l'intelligence est construite grâce à l'enseignement et ne constitue pas un attribut préalable.

3. Le rythme d'apprentissage

Selon le modèle de Carroll, les individus diffèrent entre eux selon le temps dont ils ont besoin pour effectuer un apprentissage. Les différences de rendement scolaire seraient attribuables à une fonction de temps plutôt qu'à un attribut que posséderait l'élève. Si chaque élève avait le temps dont il a besoin pour apprendre à un niveau donné comme critère d'acceptabilité, et s'il y consacrait le temps nécessaire, il atteindrait probablement le niveau désiré.
Par ailleurs, le facteur temps peut être considéré comme cause ou effet de l'apprentissage.

La stratégie pédagogique doit s'intéresser autant à l'enseignement qu'à l'apprentissage. L'évaluation sommative est plus directement au service de l'enseignement alors que l'évaluation formative est plus explicitement centrée sur l'apprentissage.

L'évaluation formative permet de minimiser l'effet des perceptions intuitives des enseignants en donnant un portrait plus objectif de l'apprentissage. Elle brise l'établissement de comportements d'enseignants basés sur l'évaluation initiale en assurant à tous les élèves l'occasion de traiter l'information donnée au cours, de vérifier leurs apprentissages et de recevoir un feedback. Elle "régularise" les interactions entre l'enseignant et tous les élèves.

D'autre part, l'évaluation formative permet de mieux vérifier le type d'épaulement dont les élèves ont besoin. En fournissant cet épaulement, l'enseignement, grâce à l'évaluation formative, engage les élèves dans leur apprentissage. Si pour apprendre, il faut agir, l'évaluation formative est une façon de faire agir l'élève.

L'évaluation formative permet d'agir sur les aspects de l'élève qui influencent l'apprentissage. Elle est source de motivation, elle permet le développement progressif des aptitudes et respecte le temps d'apprentissage nécessaire à l'élève.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, L. ed. — L'évaluation formative dans un enseignement différencié
Berne, Francfort, Edition Peter Lang, 1979

BARBES, Pierre — Niveau conceptuel et apprentissage
C.E.G.E.P. de Saint-Jérôme
Recherche et expérimentation pédagogiques
1983, 40 p.

BONBOIR, A. — L'enseignement correctif
Paris, P.U.F., 1970

BOUCHER, Louis-Philippe — "L'utilisation des opérations formelles et le degré de complexité intégrative de la structure conceptuelle"
Revue des Sciences de l'Education,
Automne, 1975, 1 (2-3), pp. 169-189

DAVIDMAN, L. — Learning Style: The Myth The Panacea The Wisdom
Phi Delta Kappan, May, 1981

GOOD, T.L. — Teacher expectations and student perceptions: a decade of research
Educational Leadership, Feb. 1981, Vol 38, N05

GRAS, A. — Sociologie de l'éducation
Paris, Larousse Université, 1974, p. 245-254

HUNT, David E. — Matching Models in Education
The coordination of teaching methods with student characteristics
Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (O.I.S.E.), 1971

HUNT, David E. — Characteristics of Students Varying in

Their Need For Structure and Teaching
Approaches Used with Them
Toronto: Ontario Institute for Studies
in Education, 1973, (Mimeo)

HUNT, David E., JoAnn Greenwood, Ronald Brill and Micheal Deineka
From Psychological Theory to Educational
Practice: Implementation of a Matching Model
Paper presented at the A.E.R.A. Meeting
Chicago, 1972

HUNT, David E., Butler, L.F., Noy, J.E. et Rosser M.E.
Assessing conceptual level by the
Paragraph completion method
Toronto: O.I.S.E., 1978
(Traduit en français par Rachel
Desrosiers et Juan Wood, Département
des Sciences de l'Education, Université
du Québec à Montréal)

HUNT, D.E.
"Conceptual Level Theory And Research
As Guides to Educational Practice"
Interchange. Vol. 8, no 4

HUNT, David E., Joyce, B.R., Greenwood, J., Noy, J.E., Reed, R. et Weil, M.
"Student conceptual level and models
of teaching: Theoritical empiracal
coordination of two models".
Interchange, 1974, 5 (3), 19-30

JARVIS, Gilbert A (ed.)
Perspective: a new freedom
ACTEL, Review of Foreign Language
Education 7
National Texbook Company
Skokie, Illinois, 1975

JOYCE, B. et
Weil, M. — Models of teaching
Englewood Cliffs (N.J.)
Prentice-Hall Inc., 1972, 402 p.

ROSENTAL, R.
JACOBSON, L. — Pygmalion à l'école
Paris, Casterman, 1971

Teacher Expectation for the Disadvantaged
Scientific American Vol. 218, no 4, avril, 1968 p.
19-23

2

L'évaluation en éducation

ACTIVITĒS

LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

Liste du matériel requis

- Rétroprojecteur ou épiscope
- Écran
- Les dix acétates sur la mesure et l'évaluation*
- Un à trois (selon le nombre de participants) tableaux de papier
- Un à trois supports pour tableaux de papier
- Crayons feutre
- Ruban à masquer

* Utiliser les annexes 1 à 10 inclusivement et les transformer en acétates transparentes pour utilisation avec un rétroprojecteur.

1) HUIT MINI-EXPOSÉS SUR LA MESURE ET L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN ÉDUCATION

But: Situer l'"évaluation formative" par rapport aux autres types d'évaluation couramment utilisés en éducation.

Pour plusieurs personnes, les différents types d'évaluation portent souvent à confusion. Certains ont de la difficulté à distinguer entre elles "évaluation sommative" et "évaluation diagnostique", "évaluation critériée" et "évaluation normative". D'autres ne soupçonnent pas toute l'ampleur du rôle de l'évaluation en éducation. La série d'exposés suivants qui devront être aussi brefs et dynamiques que possible vise justement à mettre de l'ordre dans tout cela.

Nous suggérons à l'animateur de s'inspirer du scénario d'exploitation des acétates (les annexes 1 à 10 inclusivement du présent chapitre), proposé dans les pages qui suivent, pour structurer les contenus de ces exposés. Les textes d'accompagnement rédigés pour chaque acétate pourront servir à titre de suggestion de contenu pour la série d'exposés.

Les documents (nos 3 et 4) proposés comme références aux participants peuvent également servir à étayer les contenus de ces exposés.

Comme les exposés précéderont pour le participant la lecture des documents, il s'avère donc important de leur permettre, durant les exposés, de poser toutes les questions de clarification qu'ils jugeront nécessaires. Au besoin, l'animateur pourra même susciter les questions et faire suivre chaque exposé d'une période d'échange en groupe ou en sous-groupe.

2) PROPOSITION DE LECTURES COMPLÉMENTAIRES AUX EXPOSÉS

SCALLON, Gérard, L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation.

FONTAINE, France, Les modèles d'évaluation de l'apprentissage.

Ces propositions de lectures auraient avantage à être assorties des consignes suivantes:

- Li..e ces textes pour la prochaine rencontre.
- Annoter ces textes et formuler au besoin des questions de clarification ou des points à débattre lors de la prochaine rencontre.
- Répondre au questionnaire d'auto-évaluation suivant ces deux documents.

3) TEXTES D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES ACÉTATES

• Texte à utiliser avec les acétates 1 et 2

MESURER, ÉVALUER

Toute activité de mesure vise à recueillir des résultats et exige l'usage d'instruments tels que: règle, thermomètre, jauge, épreuves de rendement (tests) etc. Les résultats de la mesure identifient la quantité et/ou la qualité d'un objet, d'une personne ou d'un comportement en leur associant des symboles reconnus comme standards.

Par exemple, soixante-cinq bonnes réponses sur cent questions indiquent la quantité de bonnes et mauvaises réponses à un test (symbole associé à un comportement). Un fusible ayant une capacité de 15 A (ampères) représente un exemple de symbole associé à un objet. Lorsqu'on dit que Jacques Cartier accosta à Gaspé en 1534, cette date devient un symbole associé à un événement. En décrivant Paul comme un individu de 1,85m et de 90,8kg, on associe avec ces chiffres des symboles de grandeur et de pesanteur à sa personne.

Toute activité qui vise à interpréter les résultats ou les indices obtenus d'une mesure constitue une évaluation. Dire de Paul qui pèse 90,8 kg qu'il est gros ou petit pour sa grandeur (1,85 m) constitue une évaluation.

L'évaluation sert généralement à une prise de décision. Par exemple, l'amateur de courses sous harnais qui constate en consultant les statistiques que son cheval favori a amblé son dernier mille en 2 m 6 s, ce qui constitue une performance très lente pour sa catégorie, décidera probablement de ne pas miser sur lui lors de sa prochaine course.

De façon analogue en éducation, l'évaluation sert également à prendre certains types de décisions comme: la certification, l'attestation de capacités, la promotion, la récupération pour pallier à des difficultés d'apprentissage, etc.

Pour que l'évaluation débouche sur une prise de décision mieux éclairée, elle devrait par conséquent s'appuyer sur les résultats d'une mesure précise et consciencieuse.

Note: Utiliser l'acétate 3 comme conclusion à l'exposé autour des acétates 1 et 2.

• Texte à utiliser avec les acétates 4 et 5

ÉVALUATION NORMATIVE

Évaluer, c'est comparer entre eux divers objets, individus, performances, etc. Lorsqu'on compare des objets ou des individus appartenant à une même classe, on dit que l'on fait de l'"évaluation normative".

Par exemple, pour Lise qui a obtenu 65% à une épreuve de Français et dont le résultat se situe parmi les 15% des résultats les plus faibles de la classe, en contexte d'"évaluation normative", nous pourrions lui communiquer son résultat en terme de position ou rang occupé par rapport aux autres élèves de son groupe. En la classant ainsi, nous portons un jugement de valeur sur sa position dans le groupe où elle étudie. Dans un autre groupe, avec le même résultat, le rang qu'elle occupait pourrait être tout à fait différent.

De façon analogue en éducation, l'évaluation sert également à prendre certains types de décisions comme: la certification, l'attestation de capacités, la promotion, la récupération pour pallier à des difficultés d'apprentissage, etc.

Pour que l'évaluation débouche sur une prise de décision mieux éclairée, elle devrait par conséquent s'appuyer sur les résultats d'une mesure précise et consciencieuse.

Note: Utiliser l'acétate 3 comme conclusion à l'exposé autour des acétates 1 et 2.

• Texte à utiliser avec les acétates 4 et 5

ÉVALUATION NORMATIVE

Évaluer, c'est comparer entre eux divers objets, individus, performances, etc. Lorsqu'on compare des objets ou des individus appartenant à une même classe, on dit que l'on fait de l'"évaluation normative".

Par exemple, pour Lise qui a obtenu 65% à une épreuve de Français et dont le résultat se situe parmi les 15% des résultats les plus faibles de la classe, en contexte d'"évaluation normative", nous pourrions lui communiquer son résultat en terme de position ou rang occupé par rapport aux autres élèves de son groupe. En la classant ainsi, nous portons un jugement de valeur sur sa position dans le groupe où elle étudie. Dans un autre groupe, avec le même résultat, le rang qu'elle occupait pourrait être tout à fait différent.

Dans un potager, parmi 50 plants de tomates, la moyenne de production se situe à 8,3 kg de tomates par plant. L'un de ces plants a produit 13,6 kg de tomates. Cette production classe cette plante comme nettement supérieure à ses congénères par rapport au rendement. Cette constatation constitue un jugement de valeur porté sur un individu de ce groupe, jugement basé sur la seule caractéristique du rendement. Par rapport à la caractéristique du goût, par exemple, il pourrait en être tout autrement et ce pourrait bien être un autre individu de cette même classe qui remporterait la palme du goût.

Ainsi, toute évaluation qui vise à situer la position ou le rang d'un objet ou d'un individu dans la classe à laquelle il appartient, en ce qui concerne une caractéristique précise envisagée, est dite NORMATIVE.

L'objet ou l'individu alors évalué est comparé aux autres objets ou individus de sa classe dans le but de déterminer sa position relative par rapport aux autres objets ou individus de cette classe.

ÉVALUATION CRITÉRIÉE

Lorsqu'on compare des objets, des individus ou des performances par rapport à des seuils et/ou critères de performance ou d'acceptabilité, on dit alors que l'on fait de l'"évaluation CRITÉRIÉE".

Pour bien faire saisir la différence de contextes d'utilisation entre l'"évaluation normative" et l'"évaluation critériée", nous reprendrons les mêmes exemples que précédemment; mais nous les traiterons cette fois avec une perspective d'évaluation critériée.

Avec sa note de 65%, Lise a réussi son épreuve de Français car elle a satisfait au seuil de performance pré-établi à 60%. Peu importe le résultat des autres élèves, elle a réussi.

D'après le grainier, la moyenne de rendement de ses plants de tomates devrait se situer autour de 7,5 kg de tomates par plant. Le plant le plus productif du potager de l'exemple précédent a donc largement dépassé le seuil de performance attendu. Jugé selon ce seul critère, sa production est alors considérée indépendamment de tous les autres plants.

Ainsi, lorsque l'évaluation vise à déterminer si un objet, un individu ou une performance satisfait à un critère ou à un seuil de performance en ce qui concerne une caractéristique précise envisagée, elle est dite CRITÉRIÉE.

L'objet, l'individu, la performance évaluée sont alors INDÉPENDANTS des autres individus de la classe ou du groupe auquel ils appartiennent.

• Texte à utiliser avec l'acétate 6

ÉVALUER

Évaluer donc, c'est comparer un individu à d'autres individus d'un même groupe (normative) ou à des critères de performance (critériée) pour ensuite prendre une décision par rapport au cheminement d'apprentissage de cet individu. En enseignement, les prises de décisions consécutives à une évaluation tournent principalement autour des cinq types suivants:

ORIENTATION - AMÉLIORATION DE L'APPRENTISSAGE - MISE À JOUR DE L'ENSEIGNEMENT - SÉLECTION, PROMOTION, CERTIFICATION ETC. - ANALYSE DE COÛTS ET RENDEMENT.

Comme on le voit, les décisions peuvent être prises soit par l'élève lui-même, par l'enseignant ou par des administrateurs. La plupart du temps, il s'agit de décisions conjointes.

ORIENTATION

Les résultats de l'évaluation des apprentissages fournissent souvent une indication assez nette des champs où un élève réussit le mieux et des champs où il a plus de difficulté. Cette information, associée à celle que fournissent les tests d'aptitudes et d'intérêts utilisés par les conseillers en orientation, permet à l'élève de mieux se connaître et de faire un choix d'orientation professionnelle conforme à ses champs de compétence.

APPRENTISSAGE

La vérification de la qualité des apprentissages effectués par l'élève au terme d'une séquence relativement brève d'enseignement, permet de mettre en lumière les défauts d'apprentissage. Cette information permet à l'enseignant et à l'élève de corriger la situation, s'il y a lieu. La responsabilité de la poursuite ou de l'interruption de la démarche d'apprentissage dépend alors soit de l'enseignant, soit de l'élève, selon le niveau d'épaulement requis.

ENSEIGNEMENT

Lorsque l'évaluation montre qu'un grand nombre d'élèves ont de la difficulté à faire certains apprentissages, l'enseignant peut décider, suite à cette information, de modifier sa stratégie d'enseignement. Il apparaît alors, compte tenu du nombre d'élèves en difficulté, plus économique de modifier l'enseignement que de mettre en place un processus d'enseignement conrrectif permanent.

SÉLECTION

C'est sur la base des résultats de l'évaluation des apprentissages qu'on accorde la promotion ou la certification. Le Ministère de l'Éducation a statué que promotion et certification étaient accordés aux élèves ayant obtenu 60% dans toutes les matières obligatoires d'un programme.

ANALYSE DE COÛTS ET RENDEMENT

Les résultats d'évaluation indiquent quelle proportion des élèves arrivent à poursuivre leurs études selon le déroulement prévu. Ils indiquent également le taux de déperdition, c'est-à-dire le pourcentage d'élèves qui n'arrivent pas à cheminer tel que prévu et qui restent dans l'institution pour reprendre des cours. Le rendement est relié au taux de déperdition. Indirectement, il fournit un élément pouvant servir à l'analyse du coût des services offerts par rapport au rendement prévu. L'engorgement du système par des élèves qui doivent reprendre des cours est extrêmement coûteux. L'administration doit décider des actions à prendre pour remédier à la situation et rendre au système le fonctionnement prévu.

Ces exemples de décisions prises suite à des évaluations dans le domaine scolaire d'un individu peut être influencé par les résultats d'évaluations. Certes, ces exemples de décisions n'ont pas tous la même portée; certaines sont plus courantes et plus visibles, d'autres moins connues et plus rares. Cependant, quelque soit le niveau de décision concerné, l'évaluation n'a du sens que par la prise de décision qu'elle engendre.

• Texte à utiliser avec l'acétate 7

ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

Lorsqu'en début de session l'enseignant veut vérifier quels sont les "bases" sur lesquelles il peut commencer son enseignement, il doit identifier les apprentissages sur lesquels il peut compter et ceux qu'il doit dès le départ rectifier. Il analyse alors, en quelque sorte, les connaissances des élèves pour identifier, pour discriminer entre ce sur quoi il peut compter et ce qu'il devra corriger. Pour guider son action, il doit faire l'inventaire, dresser un portrait réaliste de l'état de connaissance des élèves. Il doit, pour cela, préparer une évaluation lui permettant de dresser un tableau de la situation, une évaluation diagnostique.

Par ailleurs, il faut reconnaître que toute évaluation formative, pour être utile, doit donner à l'élève des informations suffisamment précises pour orienter l'action correctrice. Ainsi dire à un élève qui a neuf sur vingt (9/20) qu'il est médiocre, lui indique qu'il n'a pas la note de passage mais ne lui indique pas qu'est-ce qu'il devrait apprendre pour obtenir 20/20. Cette évaluation n'est pas formative même si on prétend qu'elle devrait inciter au travail. Pour être formative, l'évaluation doit porter sur des aspects précis de l'apprentissage; elle doit, pour cela, avoir une valeur diagnostique.

On a longtemps cru que ce qui rendait le feedback efficace c'était sa proximité de la réponse émise par l'élève. De nombreuses expériences ont démontré qu'il n'en est rien. C'est plutôt la valeur d'information signifiante qu'a le feedback qui lui donne toute sa force. Ainsi, un parent peut intervenir immédiatement après la "faute" pour corriger le langage de son enfant. Il lui dira, par exemple, "on ne dit pas "si j'aurais" mais "si j'avais". Le fait de corriger immédiatement est moins efficace que de souligner la nature de l'erreur et de donner la règle qui permet de se corriger. Ainsi, le parent pourrait dire "Je remarque que tu dis toujours "si j'aurais", si "je pourrais", si "je serais", mais en Français, un si est toujours suivi de l'imparfait. On dit donc "si j'avais", "si je pouvais"... L'immédiateté de la correction, sans la valeur diagnostique de l'évaluation, est loin d'être formative, de permettre à la personne d'apprendre. Cependant, pour avoir du sens, le feedback doit être assez rapproché de l'erreur pour lui être associé. De plus, il doit être assez précis pour être rattaché à l'erreur en question.

L'évaluation diagnostique précède donc l'enseignement et sert à dresser un tableau assez précis des apprentissages préalables des élèves. Par ailleurs, l'évaluation formative a toujours une valeur diagnostique par ce qu'elle identifie précisément les erreurs sur lesquelles le feedback porte.

• Texte à utiliser avec l'acétate 8

ÉVALUATION FORMATIVE

Alors que l'évaluation diagnostique précède la séquence d'enseignement et vise l'établissement d'un portrait précis de la maîtrise des préalables, l'évaluation formative, elle, se fait en cours d'apprentissage. Elle a pour buts de montrer où en est l'élève dans son apprentissage, d'identifier les difficultés rencontrées et de permettre des prescriptions correctives avant que ne se poursuivre l'apprentissage.

L'évaluation formative est une intervention qui vise à faciliter le processus d'apprentissage. Elle permet d'éviter que des difficultés d'apprentissages ne perdurent et ne se transforment en difficultés permanentes d'apprendre. Elle cherche à identifier les difficultés d'apprentissage le plus vite possible afin de permettre à l'élève de les surmonter alors qu'il est encore facile de le faire.

La nécessité d'informer l'élève de façon précise sur son apprentissage oblige le caractère critérié de l'évaluation formative.

• Texte à utiliser avec l'acétate 9

ÉVALUATION SOMMATIVE

L'évaluation "SOMMATIVE" survient après l'apprentissage. Suite à une série d'activités d'apprentissage, une partie de cours ou l'ensemble d'un cours est évalué. Cette forme d'évaluation a généralement pour but de certifier, décerner un diplôme ou promotion ou encore, une attestation de capacités. Son caractère est la plupart du temps terminal et sans appel. Elle se traduit généralement par un verdict de réussite ou d'échec. Le feed-back apporté par une telle évaluation a un caractère décisif, ce qui ne permet pas d'apporter des correctifs.

• Texte à utiliser avec l'acétate 10

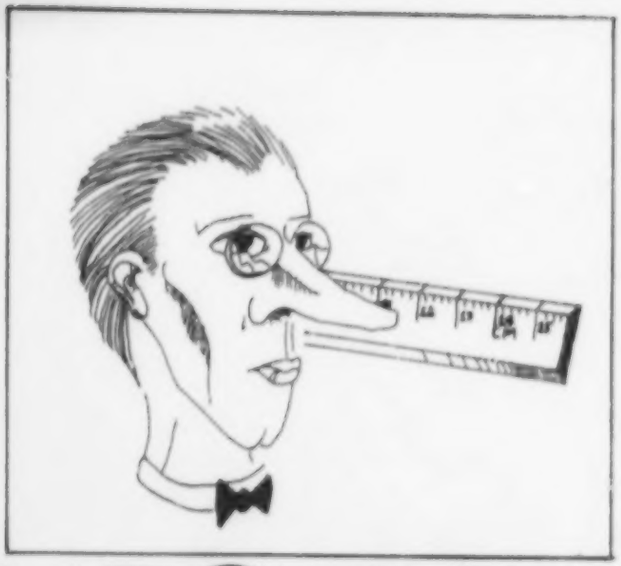
SYNTHÈSE

Note: Utiliser l'acétate 10 comme conclusion des exposés autour des acétates 7, 8 et 9.

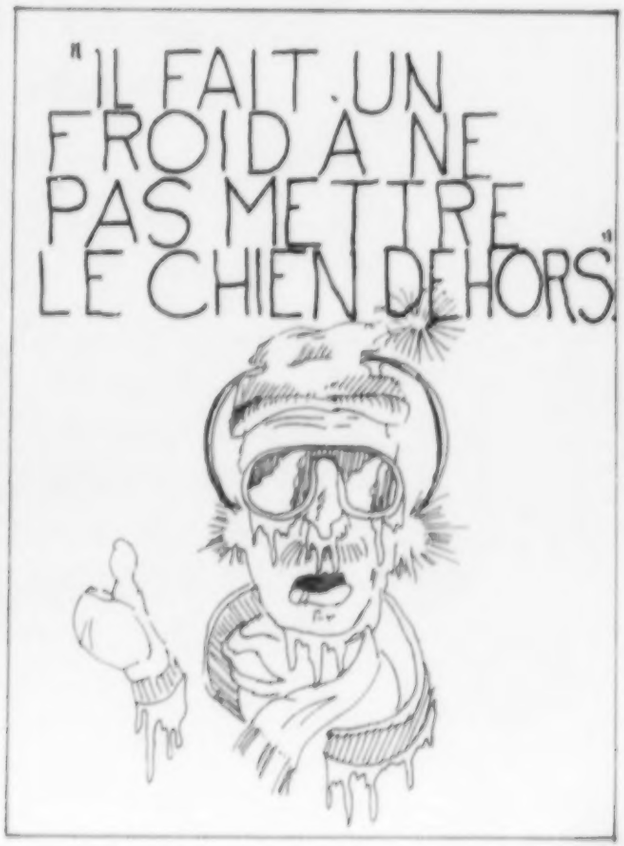
On peut observer sur ce tableau l'évolution de l'utilisation durant le déroulement de la séquence d'apprentissage des différentes formes d'évaluation utilisées en éducation. Les interventions d'évaluation formative qui surviennent toutes en cours d'apprentissage peuvent être en nombre illimité. Ces interventions sont dictées par les besoins d'une situation donnée. L'évaluation sommative dite "continue" réfère à l'accumulation des résultats d'évaluations sommatives partielles espacées dans le temps. La somme de ces diverses évaluations sommatives partielles peut en certains cas tenir lieu d'évaluation sommative partielle avec de l'évaluation formative. L'évaluation sommative dite "ponctuelle" est celle qui survient à un moment prédéterminé d'un cours (généralement à la fin du cours) et elle a la plupart du temps un caractère d'évaluation terminale.

Voilà qui fait un peu le tour des diverses formes d'évaluation utilisées en éducation. Nous aborderons plus en détail le rôle et l'utilité de l'évaluation formative dans les chapitres subséquents.

ANNEXES



MESURE ÉVALUATION



MESURER C'EST:	ÉVALUER, C'EST:
DÉCRIRE, AU MOYEN DE SYMBOLES (CHIFFRES, LETTRES, ETC,), DES OBJETS, DES PERSONNES, DES ÉVÉNEMENTS.	PORTER UN JUGEMENT DE VALEUR SUR QUELQUE CHOSE QU'ON A MESURÉ.

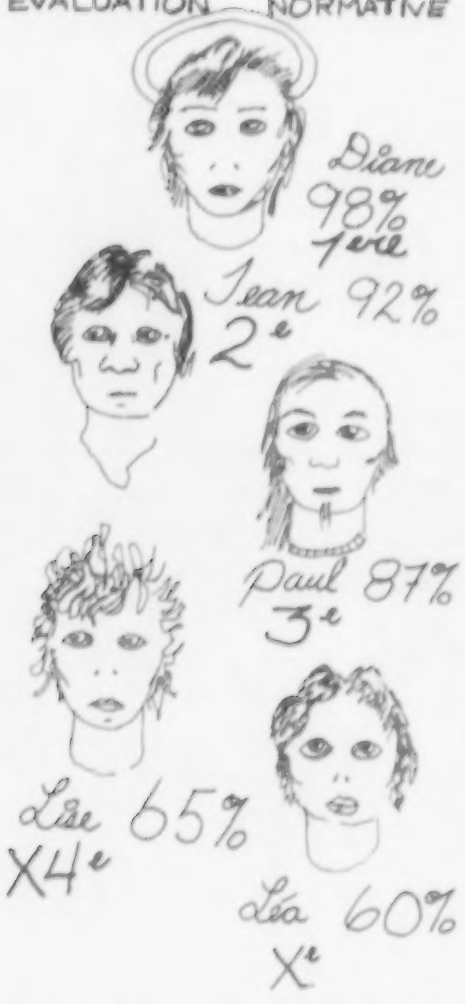
DONC

ÉVALUER EN ÉDUCATION, C'EST:

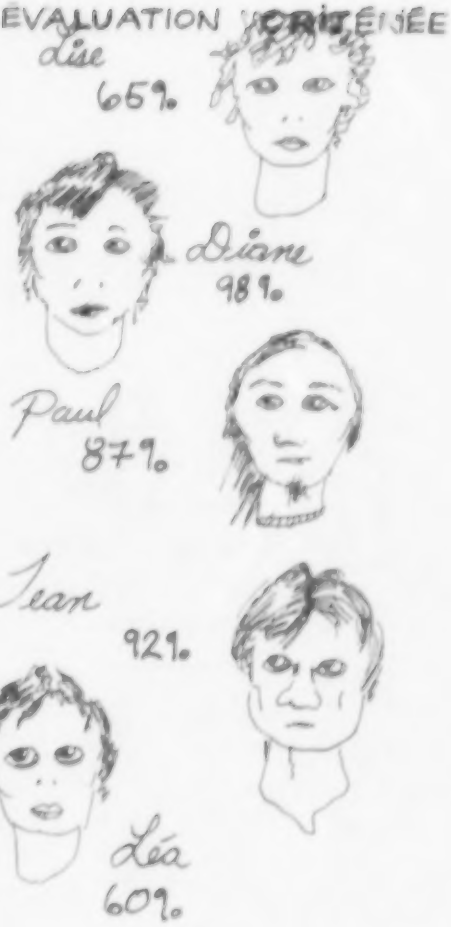
- Interpréter les résultats obtenus de la mesure des apprentissages par des instruments adéquats.

- Prendre des décisions par rapport à un ou des critères donnés touchant l'adéquation des apprentissages.

ÉVALUATION NORMATIVE



ÉVALUATION CRITÉRIÉE

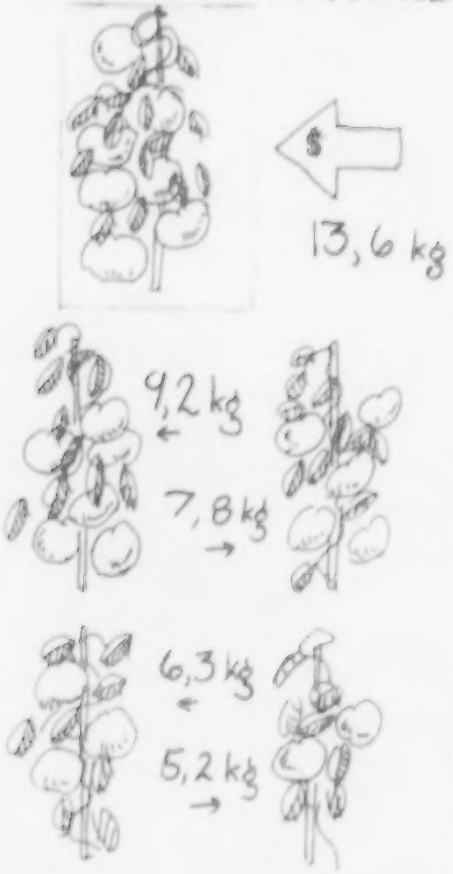


COMPARÉES AUX AUTRES, LISE ET LÉA SE SITUENT DANS LA PARTIE INFÉRIEURE DU GROUPE

- SEUIL DE PERFORMANCE: 60%
- TOUS SATISFONT AU CRITÈRE DE PERFORMANCE PRÉ-ÉTABLI

ANNEXE 5

EVALUATION NORMATIVE



- COMPARÉ AUX AUTRES PLANS, ⇨ EST LE PLUS PRODUCTIF

ÉVALUATION CRITÉRÉE

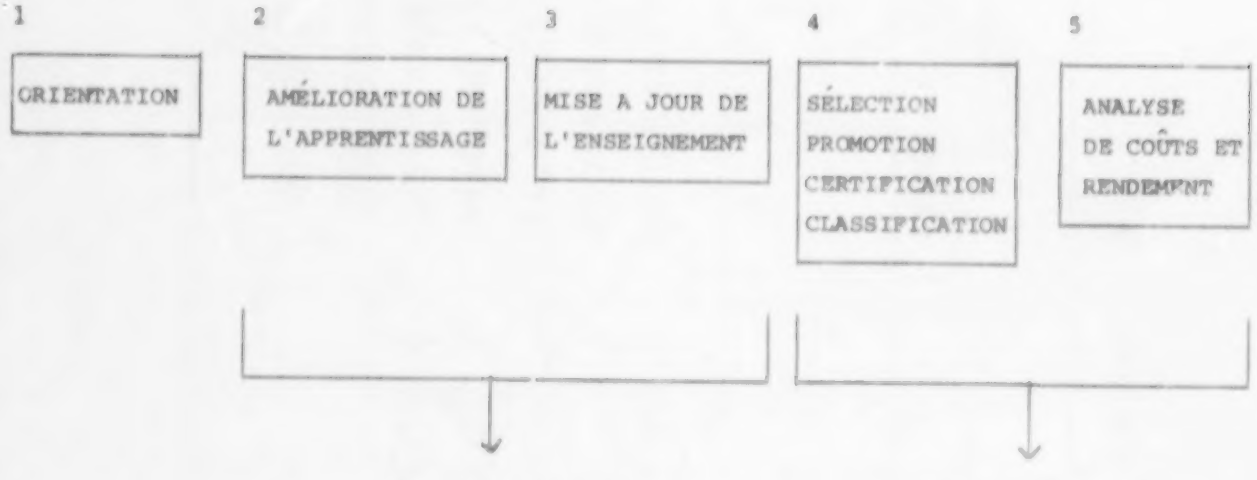
PERFORMANCE ESCOMPTÉE: 7,5 kg/plant

- TROIS PLANS ATTEIGNENT LE SEUIL DE PERFORMANCE

ANNEXE 6

RÔLE DE L'ÉVALUATION

(CINQ TYPES PRINCIPAUX DE DÉCISIONS)

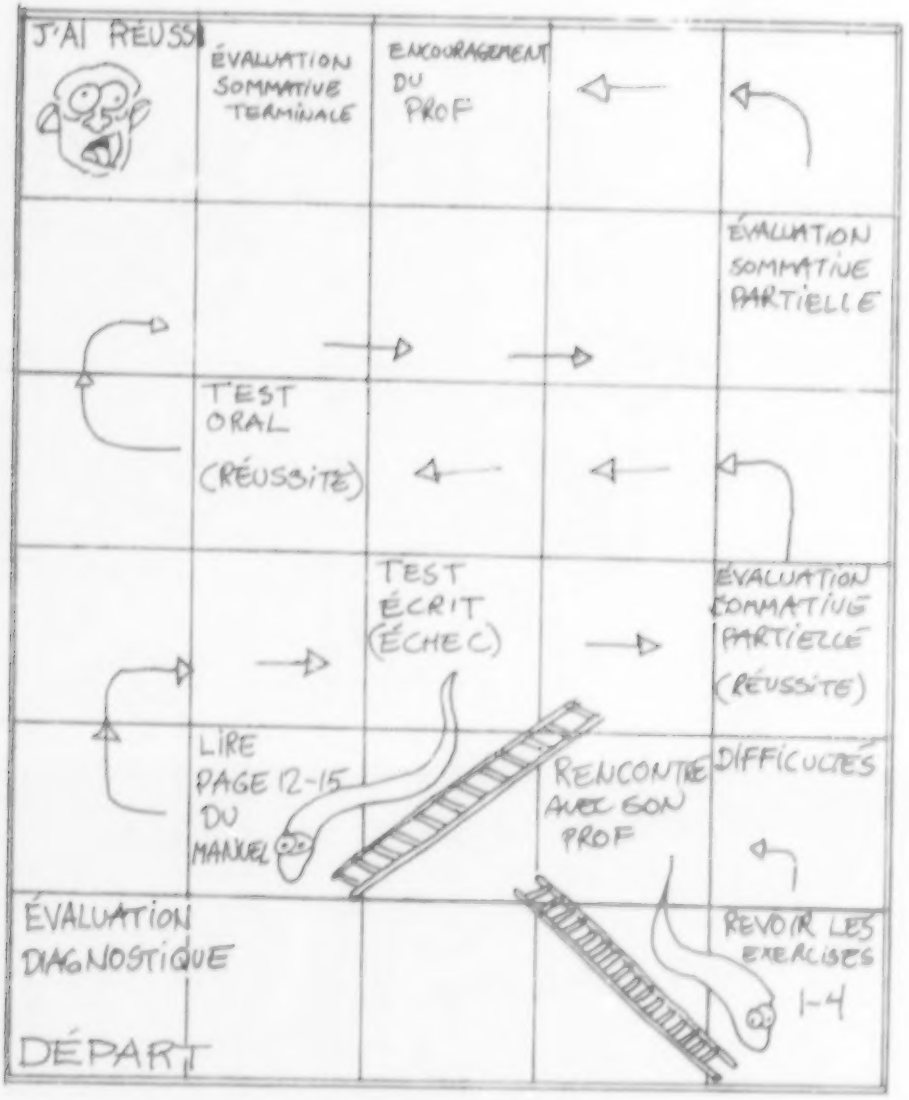


ANNEXE 7

ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

INTERVENTION D'ÉVALUATION DESTINÉE À INFORMER L'ÉLÈVE ET L'ENSEIGNANT[E] SUR LA MAÎTRISE D'HABILETÉS PRÉALABLES POUR L'ATTEINTE DES OBJECTIFS D'UN COURS DONNÉ.

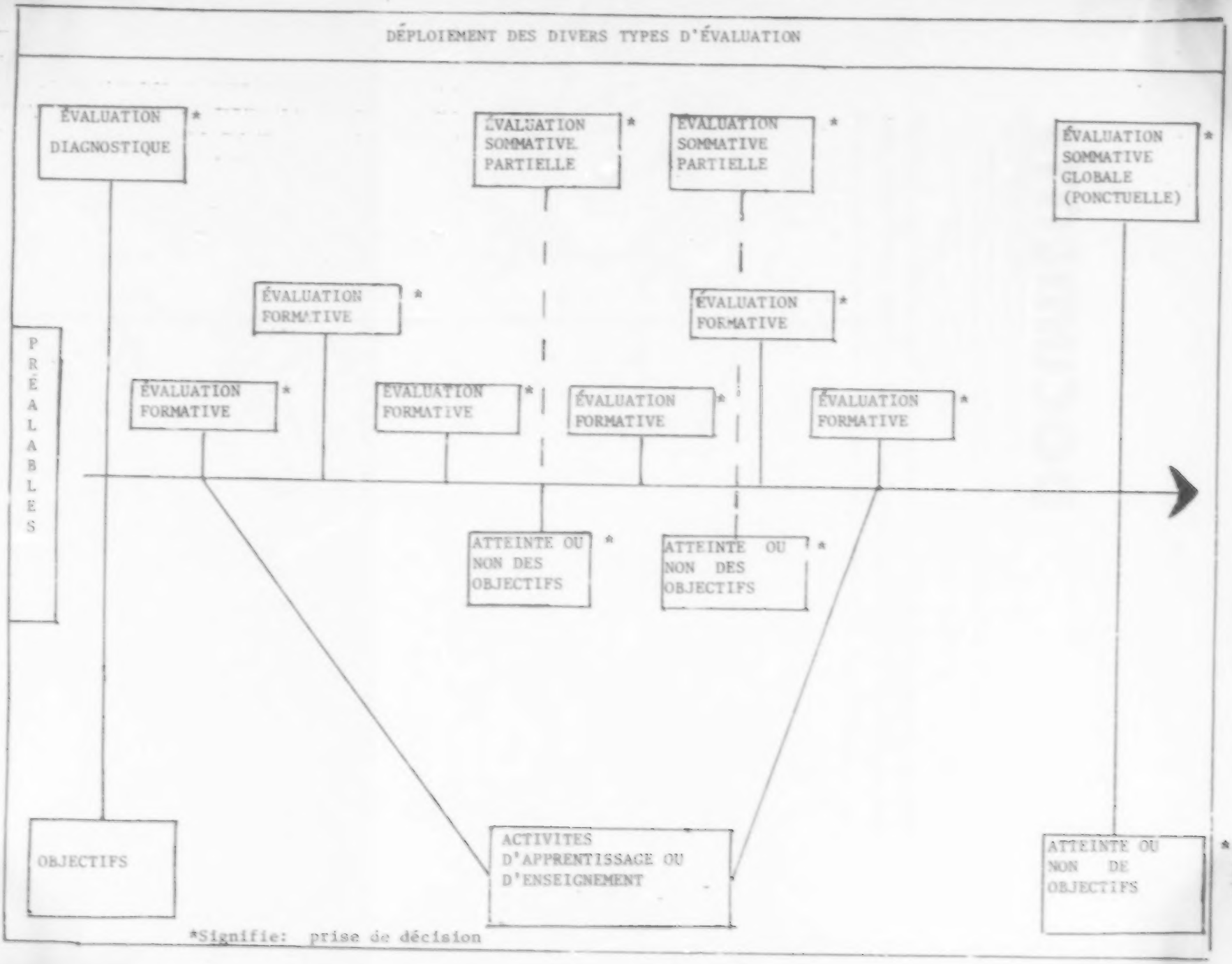
INTERVENTION ÉDUCATIVE VISANT À DÉPISTER LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES OU VISANT À PERMETTRE À L'ENSEIGNANT (E) D'ADAPTER SES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT.



ÉVALUATION SOMMATIVE

INTERVENTION VISANT À SAVOIR SI L'ÉLÈVE SERA PROMU OU RECALÉ...

DÉPLOIEMENT DES DIVERS TYPES D'ÉVALUATION



*Signifie: prise de décision

DOCUMENTS

OBJECTIF TERMINAL

RÉDIGER, sans référence à la documentation, un texte d'une page où sont distingués d'une part la mesure et l'évaluation et d'autre part les divers types d'évaluation: diagnostique, formative et sommative.

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES

- DÉFINIR les termes et expressions suivantes: évaluation, mesure, évaluation formative, évaluation normative, évaluation critériée, évaluation diagnostique et évaluation sommative.

- Parmi une liste donnée d'items, IDENTIFIER ceux représentant le résultat d'une mesure et ceux correspondant au résultat d'une évaluation.

- ÉTABLIR une distinction entre les concepts de mesure et d'évaluation dans le domaine de l'éducation.

- FORMULER oralement ou par écrit deux motifs démontrant que le concept de prise de décision est fondamental dans le domaine de l'évaluation.

- Étant donné cinq contextes d'utilisation d'instruments de mesure en éducation, ASSOCIER à chacun d'eux le type d'évaluation correspondant soit: évaluation formative, évaluation sommative ou évaluation diagnostique.

- DISTINGUER une situation d'évaluation sommative d'une situation d'évaluation formative.

- DISTINGUER une situation d'évaluation formative d'une situation d'évaluation diagnostique.

- Étant donné six situations, ASSOCIER à chacune d'elles le type d'évaluation correspondant soit: évaluation normative ou évaluation critériée.

- EXPLIQUER la fonction de chacun des types d'évaluation suivants: évaluation sommative, évaluation formative et évaluation diagnostique.

LECTURES COMPLÉMENTAIRES AUX EXPOSÉS ET AUX ACTIVITÉS DE GROUPE

Les deux textes suivants ont servi de base à la série d'exposés présentés par l'animateur, leur lecture vous permettra de mieux ancrer les différents concepts véhiculés en mesure et évaluation des apprentissages et vous aidera de plus à répondre au questionnaire d'auto-évaluation qui les suit.

Le texte de M. Gérard Scallon reprend tous les éléments conceptuels des exposés et les définit très clairement. Le texte de Mme France Fontaine ne reprend, quant à lui, que certains de ces éléments; mais les situe dans une perspective plus pratique, c'est-à-dire plus près de l'enseignement. Ce texte insiste, par exemple, sur certains problèmes posés par les divers types d'évaluation et sur leurs solutions.

Plusieurs nouveaux termes sont également avancés dans ces deux textes (particulièrement dans le texte de Mme Fontaine), mais cela ne devrait pas nuire à votre lecture. Ces nouveaux termes et concepts seront l'objet d'une étude plus approfondie au chapitre suivant.

DOCUMENT NO: 3

SCALLON, Gérard, L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation, revue Prospectives, vol. 10, no 4, Montréal, octobre 1974, pp. 263-269.

L'évaluation des étudiants n'est pas une préoccupation nouvelle au Québec. Depuis quelques années cependant, elle est devenue un point névralgique dans de nombreuses discussions ou remises en question. Alors qu'elles étaient dans le passé sous la responsabilité presque exclusive des administrateurs, les activités d'évaluation exercées par les enseignants et les étudiants prennent de plus en plus d'importance. Mais ce n'est qu'une tendance parmi plusieurs, car certaines conceptions de l'enseignement remettent parfois en question le bien-fondé même de l'évaluation des étudiants. Dans ce débat, le profane, l'homme de la rue et même plusieurs professionnels de l'éducation éprouvent une certaine confusion.

Dans le domaine de l'évaluation des étudiants, la mise en marché de concepts, comme la mesure normative, la mesure critériée, l'évaluation "formative", l'évaluation "sommative" ou l'évaluation continue, ne se réalise pas sans problème. Ces concepts ne sont pas d'hier mais leur utilisation est nouvelle, et leur injection dans notre système d'éducation risque d'augmenter la confusion si l'on ne se préoccupe pas de bien les clarifier au point de départ.

Nous nous proposons dans cet article d'établir quelques distinctions qui apparaissent à la base de toute discussion au sujet du bien-fondé de l'évaluation des étudiants et qui semblent nécessaires à la compréhension de plusieurs termes utilisés. Nous n'avons pas la prétention de présenter ici un texte qui soit savamment documenté et qui traite adéquatement des problèmes que soulève l'évaluation des étudiants en milieu scolaire. Notre préoccupation sera plutôt de définir le plus simplement possible un certain nombre de termes qui sont de plus en plus utilisés dans les écrits qui traitent de l'évaluation des étudiants.

MESURER ET ÉVALUER

Une distinction qui nous apparaît fondamentale est celle que nous devons établir entre mesurer et évaluer. Nombre de théoriciens de l'évaluation s'entendent pour affirmer que mesurer est une opération qui consiste essentiellement à associer des symboles à des objets, à des événements ou à des personnes selon des règles précises. Les symboles qui ont été utilisés au cours de cette opération s'appellent, une fois l'opération terminée, les résultats de la mesure. Dans la plupart des cas, ces symboles sont des nombres qui pour l'instant sont purement descriptifs. Ils doivent leur signification à l'unité de mesure qui les accompagne. Ainsi, on peut associer le nombre 7 à une table parce que cette table a une longueur de 7 pieds. Dans ce cas, le pied, qui est l'unité de mesure utilisée, a été appliqué un certain nombre de fois sur la longueur de la table. Le nombre 7 prend donc sa signification en vertu de sa relation à une longueur standard qui est le pied. La plupart des résultats de mesure obtenus en éducation n'ont pas cette propriété, à cause de la difficulté de trouver une unité de mesure pouvant servir de standard. Par exemple, un résultat comme "40 bonnes réponses" à une épreuve de rendement est difficile à interpréter, parce que les 40 questions correctement résolues pour obtenir ce résultat ne constituent pas nécessairement des unités égales.

Évaluer, d'autre part, est une opération qui consiste à porter des jugements de valeur ou à accorder des valeurs à des objets, à des événements ou à des personnes en comparant ces objets, événements ou personnes avec un critère quelconque. Cette opération peut aussi s'appliquer aux résultats d'une mesure. Une fois l'opération terminée, on donne le nom d'évaluation aux jugements de valeur qui ont été portés. Des expressions comme "excellent", "médiocre", "supérieur à la moyenne", "succès" ou "échec" etc. sont des exemples d'évaluations rencontrées en éducation. Il faut comprendre que l'évaluation d'un résultat de mesure est d'autant plus importante que ce résultat est difficile à interpréter, à cause de l'absence d'une unité de mesure pouvant lui donner une signification.

Quelques exemples nous feront mieux saisir la distinction que nous venons d'établir entre mesurer et évaluer. Quelqu'un nous informe qu'un de ses amis est âgé de 90 ans. L'expression 90 ans (ou le nombre 90) est le résultat d'une mesure. Pour associer le nombre 90 à l'individu concerné dans notre exemple, on a sans doute appliqué une règle précise qui consiste à déterminer combien de fois une certaine unité de mesure, l'année d'existence, est contenue dans l'écart qui sépare deux moments précis: la date de naissance de l'individu et la date où nous nous trouvons présentement. Si notre interlocuteur nous avait dit qu'un de ses amis est très âgé, il nous aurait alors communiqué une évaluation. Voici un autre exemple. Une personne nous apprend qu'elle a rencontré quelqu'un dont la hauteur physique est de 8 pieds. La règle qui a été utilisée ici pour associer le nombre 8 à un individu nous est connue. Si cette même personne nous avait dit qu'elle a rencontré un géant, elle nous aurait communiqué alors son propre jugement de valeur, c'est-à-dire son évaluation de la grandeur physique de l'individu qu'elle a rencontré. On peut voir aisément, avec les deux exemples qui précèdent, que le résultat de la mesure est purement descriptif et ce sans qu'aucun jugement de valeur ne soit porté intentionnellement. Il s'agit là de l'une des principales caractéristiques de la mesure qui distingue celle-ci de l'évaluation. On objectera que la distinction n'est pas très claire dans les deux exemples, car tout le monde sait qu'un homme âgé de 90 ans est très âgé et qu'un individu mesurant 8 pieds de hauteur est un géant. C'est que nous faisons face ici à une situation très fréquente dans la vie courante, et dans laquelle le résultat d'une mesure s'inscrit facilement dans un cadre de référence qui correspond à notre expérience vécue. Nous connaissons tous l'unité de mesure qui a été utilisée dans chaque exemple: l'année d'existence dans le cas de l'âge et le pied dans le cas de la grandeur physique. De plus, nous connaissons les possibilités actuelles de la longévité humaine de même que la répartition de la grandeur physique chez un très grand nombre d'individus. Ce sont ces deux informations, l'une concernant l'unité de mesure utilisée et l'autre concernant les possibilités ou les limites du phénomène étudié, qui nous permettent

très souvent de porter notre propre jugement de valeur à partir uniquement d'un résultat de mesure. Notons que dans les deux exemples qui précèdent, les jugements de valeur "très âgé" et "géant" sont des évaluations relatives à un ensemble d'individus dont on connaît la longévité et la grandeur physique. Le critère qui a servi de base à de telles évaluations est la caractéristique d'un ensemble d'individus. Il suffit que cette caractéristique soit modifiée pour que l'évaluation qui lui est relative soit elle aussi modifiée. Par exemple, si l'on parvenait un jour à prolonger la vie humaine jusqu'à 200 ans, alors le jugement de valeur "très âgé" ne conviendrait plus pour une personne de 90 ans.

Dans certains contextes, l'unité de mesure et les possibilités du phénomène étudié ne font pas partie de notre expérience vécue. Il devient alors difficile, sinon impossible, d'évaluer nous-mêmes à la suite du résultat d'une mesure. Prenons une situation fictive comme exemple. Un astronaute revient d'un voyage interplanétaire et nous apprend que le premier habitant qu'il a rencontré sur la planète BX-12 mesurait 3 CVZ de hauteur (le CVZ étant l'unité de longueur utilisée par les habitants de la planète BX-12). Nous sommes en face du résultat d'une mesure et il nous est impossible d'évaluer la grandeur de cet habitant ou de porter un jugement de valeur comme: "très petit", "de grandeur moyenne" ou "très grand". C'est que nous ne possédons ni l'une ni l'autre des deux informations qui sont essentielles à l'évaluation. D'abord, nous ne connaissons pas le CVZ et ensuite, nous n'avons pas la moindre idée de la grandeur physique de l'ensemble des habitants de la planète BX-12. Supposons que notre astronaute nous fournit des indices quant à cette deuxième information: il nous dit que la grandeur physique des habitants de cette planète varie entre 3CVZ et 9 CVZ. Déjà ce renseignement additionnel nous permet de déduire que le premier habitant qu'il a rencontré, avec ses 3 CVZ, se situe fort probablement parmi les plus petits habitants de la planète BX-12. Il faut noter que cette évaluation est limitée au cadre de référence défini par la grandeur physique des habitants de la planète concernée.

Si nous devions évaluer la grandeur de notre habitant en fonction de nos dimensions humaines, il nous faudrait connaître l'unité de mesure, le CVZ. Supposons que le CVZ équivaut approximativement à trois pieds de longueur. Nous sommes capables maintenant de déduire que l'un des plus petits habitants de la planète BX-12 serait considéré comme un géant sur notre terre. Ces deux jugements de valeur n'ont rien de contradictoire et illustrent le caractère relatif de l'évaluation.

Le contexte que nous venons de décrire, dans lequel nous ne connaissons pas l'unité de mesure et les possibilités du phénomène étudié, est très fréquent en éducation. C'est le problème que nous devons résoudre lorsqu'il s'agit d'évaluer l'intelligence d'une personne, ses aptitudes, ses intérêts ou la qualité de son rendement scolaire à partir d'un résultat de mesure. Le plus souvent, ce résultat de mesure est un nombre qui indique une quantité de bonnes réponses à un ensemble de questions posées dans un test ou dans une épreuve. Ainsi, un résultat de 60 obtenu par un étudiant à une épreuve de rendement, ne nous indique rien de la qualité de cet étudiant ou de sa compétence. Pour porter un jugement de valeur, il nous faudrait connaître l'une ou l'autre des deux choses. Si nous étions familiers avec la nature des problèmes que l'étudiant a pu résoudre dans cette épreuve, nous pourrions alors inférer les capacités ou les habiletés dont cet étudiant peut faire preuve. Il s'agit ici d'une évaluation qui fait abstraction des résultats obtenus par les autres étudiants. De plus, notre connaissance de la nature des problèmes résolus ou du contenu de l'épreuve est un compromis face à la difficulté d'identifier une unité de mesure ou un standard. Si, d'autre part, nous connaissions les possibilités de résultats à cette épreuve, telles qu'elles ont été révélées par les résultats obtenus par d'autres étudiants, nous pourrions alors porter un jugement de valeur comme "excellent", "médiocre", "supérieur à la moyenne" ou "normal". Il s'agit, dans ce deuxième cas, d'une évaluation dont le critère de base est la caractéristique d'un ensemble d'étudiants.

Le critère pouvant servir de base à l'évaluation d'un étudiant est une notion fondamentale dans la distinction qui sera établie entre la mesure critériée et la mesure normative. Nous y reviendrons un peu plus loin dans cet article.

UNE DÉFINITION FONCTIONNELLE DE L'ÉVALUATION

Nous avons défini l'évaluation comme une opération distincte de la mesure. Cette définition est incomplète, car elle ne met pas en évidence la rôle de l'évaluation. On ne porte pas de jugements de valeur comme "excellent" ou "inférieur à la moyenne" uniquement pour le simple plaisir d'évaluer ou pour cataloguer. Malheureusement, trop de textes sur le sujet entretiennent la fausse perception que l'évaluation est une activité suffisante en elle-même et ouvrent ainsi la porte à des discussions non justifiées. Il existe plusieurs définitions de l'évaluation qui nous permettent d'échapper à cette difficulté. Toutes ces définitons ont un caractère commun. L'évaluation y est vue comme un ensemble de procédés qui consistent à identifier la nature de certaines décisions, à recueillir les informations appropriées en vue de communiquer des données utiles à ceux qui devront prendre ces décisions.

Les décisions qui sont prises en éducation sont trop nombreuses pour en dresser une liste exhaustive. Le choix d'un procédé d'enseignement, l'implantation et le maintien d'un régime pédagogique particulier à un niveau quelconque, l'admission des étudiants dans une institution d'enseignement, l'inscription à un programme d'études et l'organisation de rythmes particuliers d'apprentissage pour des étudiants déficients sont des exemples variés de prises de décision. Les nombreuses décisions qui concernent chaque étudiant peuvent être prises par plusieurs personnes: enseignants, parents, administrateurs, conseillers d'orientation, étudiants, employeurs, etc. Ces décisions, pour être prises de façon éclairée, doivent être précédées d'une évaluation appropriée. Le concept de prise de décision est donc fondamen-

tal dans le domaine de l'évaluation pour deux raisons importantes. Premièrement, il nous oblige à réaliser que l'évaluation n'est pas une fin en elle-même mais un moyen qui est au service d'une prise de décision. Deuxièmement, les divers modes d'évaluation que nous rencontrons de nos jours se définissent par le contexte qui caractérise certaines prises de décision. C'est ainsi que nous distinguerons la mesure normative de la mesure critériée, et l'évaluation sommative de l'évaluation formative.

MESURE NORMATIVE ET MESURE CRITÉRIÉE

Dans le domaine de l'apprentissage et du rendement scolaire, il existe deux critères de comparaison qui peuvent servir de base à l'évaluation des étudiants: (1) la caractéristique d'un groupe d'étudiants et (2), un seuil de rendement ou de performance. Voyons par un exemple comment chacun de ces deux critères de comparaison peut être appliqué à l'évaluation d'un résultat de mesure. Un étudiant a obtenu un résultat de 65 à une épreuve de rendement. Si le critère de comparaison adopté pour évaluer cet étudiant était l'ensemble des résultats obtenus à la même épreuve par ses confrères de classe, nous pourrions constater par exemple qu'un résultat de 65 se situe parmi les 10 pour cent de résultats les plus faibles qui ont été observés dans la classe. Nous pourrions alors évaluer cet étudiant comme étant nettement inférieur à la moyenne et c'est un jugement de valeur basé sur la caractéristique du groupe auquel cet étudiant appartient. Si, d'autre part, le critère de comparaison pour évaluer l'étudiant qui a obtenu un résultat de 65 était un seuil de performance correspondant à un résultat de 60 par exemple, nous pourrions alors affirmer que l'étudiant a réussi l'épreuve peu importe les résultats d'autres étudiants à cette épreuve. Dans ce deuxième cas, la notion de réussite est une évaluation basée sur un seuil de performance (ou critère de performance).

L'évaluation en fonction d'une caractéristique du groupe est dite "normative", car le plus souvent cette caractéristique s'exprime par la moyenne des résultats obtenus par un ensemble d'étudiants à une épreuve de rendement. La moyenne constitue alors une norme avec laquelle le résultat de chaque étudiant est comparé. L'évaluation en fonction d'un seuil ou critère de performance est dite critériée. Les qualificatifs "normative" et "critériée" ne sauraient être appliqués à la mesure comme telle, celle-ci étant exempte de tout jugement de valeur. Pourtant, l'emploi d'expressions comme "mesure normative" (norm-referenced testing) et "mesure critériée" (criterion-referenced testing), s'est vite généralisé dans les textes qui ont été publiés sur le sujet. Il faut comprendre ici que l'expression "mesure normative" signifie un type d'instrument de mesure (test, examen ou épreuve) utilisé en vue d'une évaluation normative, et que l'expression "mesure critériée" signifie un type d'instrument de mesure utilisé en vue d'une évaluation critériée. Cette interprétation est justifiée par le fait qu'il est impossible de déterminer, uniquement à partir de l'apparence physique des questions qui le composent, si un test est normatif ou critérié. Pour ce faire, il faut absolument connaître le mode d'évaluation pour lequel ce test a été conçu.

La différence entre la mesure normative et la mesure critériée ne se situe pas uniquement au niveau du mode d'évaluation utilisé. Le mode de communication des résultats de mesure, la rédaction des questions et le contexte de la prise de décision sont également d'autres aspects pour lesquels la mesure normative et la mesure critériée sont nettement différentes.

Dans le cas de la mesure normative, on se préoccupe surtout de communiquer des résultats qui reflètent le mieux possible la position relative occupée par chaque étudiant dans un groupe donné, qu'il s'agisse d'une classe, de plusieurs classes ou d'un ensemble d'étudiants ayant subi le même examen. C'est pourquoi la note initiale obtenue par chaque étudiant à un examen est convertie en rang centile,

en rang stanine, en rang cinquième ou en score-type. Dans plusieurs institutions d'enseignement, la note est convertie en lettres A, B, C, D ou E selon la région autour de la moyenne à laquelle le résultat de l'étudiant appartient.

Dans le cas de la mesure critériée, l'accent est mis sur la description des habiletés ou capacités maîtrisées par chaque étudiant, en vue de faciliter une évaluation en fonction d'un seuil de performance. Avec une épreuve composée de questions mesurant la même habileté, on rapportera la note initiale de chaque étudiant tout en indiquant le seuil de performance exigé. Avec une épreuve mesurant des habiletés différentes, on tentera de décrire le mieux possible le niveau de compétence de chaque étudiant en regard de chaque habileté mesurée. La communication des résultats de la mesure critériée n'implique pas nécessairement des informations quantitatives et peut revêtir des aspects qualitatifs. On peut concevoir, par exemple, un bulletin d'information contenant en énumération les habiletés maîtrisées par un étudiant à la suite d'une séquence d'apprentissage. Malgré les diverses formes que peut revêtir la communication des résultats, il est important de souligner que dans la perspective d'une évaluation critériée, l'évaluation de chaque étudiant est totalement indépendante de l'évaluation des autres étudiants.

Du côté de la rédaction des questions et de la construction d'épreuves de rendement, la différence entre la mesure normative et la mesure critériée se manifeste par une différence dans l'importance accordée aux différences individuelles. Dans le cas de la mesure normative, les questions sont rédigées en vue d'accentuer les différences qui peuvent exister entre les étudiants. Ce but est atteint à la limite lorsque parmi les résultats obtenus, il n'existe pas deux résultats qui sont identiques. Dans le cas de la mesure critériée, la recherche de différences individuelles n'est pas une préoccupation majeure. Dans le cas de la mesure normative comme dans le cas de la mesure critériée, la rédaction de questions d'examen doit s'inspirer des objectifs d'un

programme ou d'un cours. Cependant, en mesure normative, la recherche de différences individuelles amène parfois des concessions importantes au niveau de la rédaction de questions, concessions qui peuvent faire dévier ces questions des objectifs pédagogiques visés.

Le contexte de la prise de décision est sans aucun doute l'aspect le plus important à considérer dans la distinction qu'il faut établir entre la mesure normative et la mesure critériée. Dans certaines situations, la prise de décision implique le choix d'un nombre limité de candidats parmi un très grand nombre. C'est ce qui se produit en pratique lorsqu'une institution d'enseignement ne peut admettre chaque année qu'un nombre limité d'étudiants parmi un très grand nombre d'étudiants qui ont demandé leur admission. Le marché du travail comporte une situation semblable lorsqu'il s'agit de choisir un candidat parmi plusieurs qui postulent un emploi. Dans de telles situations où la prise de décision implique un choix limité, on accorde la préférence aux meilleurs candidats qui se présentent et la décision est précédée la plupart du temps d'une évaluation normative. Cette évaluation fait suite à une épreuve ou à un examen conçus dans le but de faire ressortir les différences individuelles. Il y a d'autres situations cependant où la position relative d'un individu dans un groupe donné n'est pas pertinente à une prise de décision. Par exemple, pour devenir pilote d'avion, un minimum de perception visuelle est requis. Le fait de savoir qu'un candidat possède la meilleure vision dans un groupe donné ne garantit pas qu'il possède la minimum exigé. Dans un contexte comme celui-ci, la décision d'admettre le candidat (en supposant qu'il n'y a pas de contraintes dans le nombre d'admissions possibles), doit être précédée d'une évaluation du candidat qui est faite en relation avec un seuil de perception visuelle déterminé selon les exigences du métier et non pas en relation avec la perception visuelle d'autres individus. Dans le domaine de l'apprentissage scolaire, la même situation se présente si on se préoccupe de déterminer le degré d'atteinte de certains objectifs pédagogiques. Au niveau de chaque objectif, nous pouvons être intéressés à savoir si un étudiant possède un minimum de

compétence, et il n'y a pas de restrictions quant au nombre d'étudiants qui peuvent avoir ce minimum de compétence. Dans un contexte comme celui-là, une mesure conduisant à une évaluation critériée est la plus appropriée.

Nous venons de voir avec quelques exemples que dans certains cas la prise de décision peut être précédée d'une évaluation normative, alors qu'en d'autres cas la prise de décision peut être précédée d'une évaluation critériée. C'est véritablement le contexte de cette prise de décision qui nous permet de dire si une épreuve de rendement est normative ou critériée.

ÉVALUATION FORMATIVE ET ÉVALUATION SOMMATIVE

La notion de critère de comparaison pouvant servir de base à l'évaluation d'un étudiant, nous a amenés à établir une distinction importante entre deux types de mesure: la mesure faite en vue d'une évaluation normative et la mesure faite en vue d'une évaluation critériée. Cette distinction est utile lorsque nous nous limitons à l'évaluation d'un étudiant réalisée à un moment très précis. Si nous considérons l'ensemble des évaluations auxquelles chaque étudiant peut être soumis au cours de sa scolarité, il nous faut maintenant distinguer entre deux approches: l'approche formative et l'approche sommative. Les deux approches se distinguent l'une de l'autre selon trois points de vue: premièrement, selon la nature des décisions qui sont prises à l'endroit de chaque étudiant; deuxièmement, selon l'instant précis où l'évaluation est réalisée dans le déroulement d'un programme d'études ou d'un cours et, troisièmement, selon la nature même des habiletés qui sont évaluées.

L'évaluation formative est un système d'évaluation qui consiste à recueillir, à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un programme d'études ou d'un cours, des informations utiles dans le but de vérifier périodiquement la qualité de l'apprentissage des étudiants.

À chaque occasion, l'évaluation est conçue dans le but de décider si un étudiant peut continuer dans le programme ou dans le cours, ou s'il doit retourner en arrière pour combler des lacunes du côté de son apprentissage. Une telle décision est prise par l'enseignant et dans certains cas par l'étudiant lui-même. En évaluation formative, le contenu de chaque évaluation faisant suite à une unité d'enseignement doit être en relation directe avec des objectifs pédagogiques clairement énoncés et qui sont particuliers ou spécifiques à cette unité. La préoccupation majeure de l'évaluation formative est de mesurer, pour chaque étudiant, le degré d'atteinte de chacun des objectifs et aussi de comparer ce degré d'atteinte avec un seuil de performance déterminé. La mesure permettant une évaluation critériée de l'étudiant est sans doute le type de mesure le plus approprié, soit pour décider si l'étudiant doit entreprendre une nouvelle unité d'enseignement, soit pour lui prescrire un enseignement correctif s'il y a lieu.

L'évaluation sommative est une évaluation qui survient à la fin d'une étape importante dans la scolarité de l'étudiant comme la fin d'un cours, la fin d'un programme d'études ou d'un cycle. Contrairement à l'évaluation formative, l'évaluation sommative ne vise pas à dépister des difficultés d'apprentissage dans la perspective d'y apporter des correctifs. Elle a plutôt un caractère terminal et elle est souvent associée à des activités comme la certification, l'attestation de capacités, la promotion, le diplôme, etc. Les prises de décision reliées à l'évaluation sommative sont nombreuses et ne suivent pas nécessairement de façon immédiate le moment de l'évaluation. Par exemple, un étudiant est évalué à la fin de ses études de niveau secondaire, mais cette évaluation influencera éventuellement l'obtention d'un emploi quelques années plus tard, lorsqu'il se présentera dans le monde du travail. C'est pourquoi, dans le contexte de l'évaluation sommative, les institutions d'enseignement produisent des rapports d'évaluation qui sont transmis aux parents et aux administrateurs et qui permettent dans certains cas de différer la prise de décision. Nous serions tentés d'établir un lien nécessaire entre l'évaluation sommative

et la mesure normative. Il est vrai que le contexte de certaines prises de décision qui font suite à une évaluation sommative commande habituellement une comparaison entre plusieurs étudiants, ce qui est du domaine de la mesure normative. Il n'est pas exclu cependant que le responsable d'un service d'admission ou qu'un employeur soient intéressés à connaître les capacités ou les habiletés maîtrisées par un étudiant, à la fin d'une étape importante de sa scolarité, dans le but de les comparer à celles qui sont jugées indispensables au succès dans un programme d'études ou dans une profession. Le contexte de la décision peut justifier l'emploi de mesures critériées dans l'évaluation sommative des étudiants. Enfin, le contenu de l'évaluation sommative implique des habiletés plutôt complexes et pouvant être évoquées dans une foule de situations variées. En évaluation formative, on s'intéresse à des habiletés qui sont particulières ou spécifiques à une petite unité d'enseignement et d'apprentissage. Cette dernière distinction entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative n'est pas facile à établir dans la pratique, étant donné la complexité du domaine traitant des objectifs pédagogiques lorsqu'il s'agit de distinguer un objectif général d'un objectif spécifique.

Avant de terminer cet exposé, il nous reste deux termes à aborder qui peuvent faire l'objet d'une certaine confusion. Il s'agit de l'évaluation continue et de l'évaluation diagnostique. L'évaluation continue présente toutes les apparences de l'évaluation formative mais, avant de l'affirmer, il nous faut prendre certaines précautions. Quant à l'évaluation diagnostique, qui elle aussi semble s'apparenter à l'évaluation formative, elle est devenue, avec la création de cette dernière, une entité distincte.

À cause du caractère périodique des évaluations qui y sont réalisées, l'évaluation dite continue présente toutes les apparences extérieures de l'évaluation formative. Si on donne le nom d'évaluation continue à un système qui consiste à consigner et à accumuler plusieurs évaluations partielles dans la perspective d'une évaluation globale, on

ne saurait qualifier de formative une telle évaluation. Il s'agit plutôt d'une modalité de l'évaluation sommative par laquelle l'évaluation finale est remplacée ou complétée par une somme d'évaluations partielles espacées dans le temps. Pour être considérée comme formative, l'évaluation dite continue doit être caractérisée par un ensemble de décisions à court terme qui concernent la qualité de l'apprentissage de chaque étudiant. De plus, l'accumulation d'évaluations partielles est une activité superflue en évaluation formative, étant donné que chaque évaluation est suivie immédiatement d'une prise de décision. Il demeure possible que, dans certains milieux, on veuille donner le nom d'évaluation continue à une forme d'évaluation véritablement formative. Seule une analyse des prises de décision nous permettrait de l'affirmer...

NOTE DES RÉDACTEURS

Nous ajoutons au texte de M. Scallon notre définition de l'"évaluation diagnostique" pour compléter le tour d'horizon des différentes formes d'évaluation qui seront abordées dans cette session de perfectionnement.

L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

L'évaluation diagnostique, au sens où nous l'entendrons dans ce document, se distingue de l'évaluation formative sur deux points:

- par l'objet même de l'évaluation,
- par le moment où elle intervient par rapport à un cours donné.

L'évaluation formative, on l'a vu précédemment, vise à dépister les difficultés d'apprentissage en fonction de l'atteinte des objectifs d'un cours donné, en vue d'y apporter les correctifs nécessaires; son objet porte donc sur l'ensemble des objectifs du cours.

L'évaluation diagnostique a plutôt comme objet l'évaluation des objectifs que l'élève doit avoir atteints avant de débuter un cours donné; elle porte donc sur la maîtrise des habiletés préalables au cours.

Ainsi, si l'évaluation formative est pratiquée tout au long d'un cours, l'évaluation diagnostique, quant à elle, ne le sera qu'avant le début d'un cours et conduira à des prises de décisions telles que:

- admission au cours si les habiletés préalables sont maîtrisées,
- prescription d'un correctif avant le début du cours si les habiletés préalables non-maîtrisées sont relativement simples,
- inscription à un cours moins difficile ou différent, si les habiletés préalables non-maîtrisées sont nombreuses ou relativement complexes.

Ainsi entendue, l'évaluation diagnostique est peu pratiquée, car on estime la plupart du temps que la réussite, même avec une note de 60%, d'un cours préalable témoigne d'une maîtrise suffisante des habiletés nécessaires à l'accession à un niveau supérieur. Tel n'est malheureusement pas le cas; comme le démontrent les taux élevés d'échecs, particulièrement en mathématiques et en sciences, au cours de la première session au niveau collégial. Il en va également de même au primaire et au secondaire où trop souvent la promotion d'un niveau à l'autre fait que l'on considère à tort que l'élève maîtrise tous les préalables.

... CONCLUSION

Dans cet article, nous avons tenté de définir et d'expliquer les principaux concepts de base qui s'inscrivent dans les approches les plus récentes à l'évaluation des étudiants. Nous avons voulu éviter la présentation sèche d'un vocabulaire technique et la spéculation sur des problèmes soulevés par l'évaluation des étudiants en milieu scolaire.

Pour ce faire, nous avons abordé des modalités de mesure et d'évaluation plutôt que des techniques. De plus, nous avons exposé un point de vue fonctionnel de l'évaluation qui est basé sur la notion de prise de décision, tout en laissant le lecteur libre d'accepter ou non le bien- fondé de certaines prises de décision.

RÉFÉRENCES

Airasian, Peter W. et Madaus, George F., Criterion-Referenced Testing in the Classroom, Measurement in Education, National Council on Measurement in Education, Vol. 3, No 4, 1972.

Bloom, B.S., Hastings, J.T. et Madaus, G.F., Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York: McGraw Hill Book Co., 1971.

Popham, W. James, Editor, Criterion-Referenced Measurement, an introduction, Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1971.

Sullivan, Howard J., "Objectives, Evaluation and Improved Learner Achievement", Monographs Series on Curriculum Evaluation, No 3 (Instructional Objectives), Chicago: Rand McNally and Co., 1969, pp. 81-87.

Vanhoven, James B., "Reporting Pupil Progress: A Broad Rationale for New Practices", Phi Delta Kappan, Vol. 53, No 6, 1972, pages 365 et 366.

DOCUMENT NO: 4

FONTAINE, France, Les modèles d'évaluation de l'apprentissage, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal in Dossier sur l'évaluation.

... L'ÉVALUATION SOMMATIVE ET NORMATIVE

Rappelons qu'on a défini l'évaluation sommative comme étant un jugement définitif qui met un terme à une activité. L'évaluation a donc pour but de déterminer si un étudiant a réussi ou non, à des fins de certification, de promotion et ainsi de suite. Elle se situe à la fin de la période consacrée à l'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire à la fin du module, du cours, du programme, alors qu'un retour en arrière n'est plus possible.

Lorsqu'on utilise un cadre de référence normatif pour poser un jugement, c'est-à-dire que l'on vise à situer la position d'un objet dans sa catégorie (en ce qui concerne la caractéristique envisagée), on identifie le degré de réussite d'un étudiant par des comparaisons avec ses pairs. On se réfère à des normes.

CARACTÉRISTIQUES

a) L'évaluation sommative ayant un caractère définitif, c'est-à-dire une grande importance pour l'avenir de l'étudiant, elle présente les caractéristiques suivantes:

- elle est valide, c'est-à-dire qu'elle doit mesurer tout ce qu'il faut mesurer et cela seulement;
- elle est fidèle, c'est-à-dire que les mesures doivent être précises et stables;
- elle se doit d'être objective, c'est-à-dire d'assurer un traitement égal pour tous;
- elle est nécessairement formelle, c'est-à-dire que les règles d'évaluation doivent être clairement établies et observées;
- elle ne porte habituellement que sur un échantillon des objectifs du cours, c'est-à-dire sur les objectifs jugés les plus importants;
- elle n'a que peu de conséquences sur la planification du cours.

b) Comme l'évaluation normative vise à situer les étudiants les uns par rapport aux autres selon leur apprentissage, il faut choisir des instruments de mesure qui facilitent les comparaisons entre les étudiants. Ainsi, pour un test écrit, on choisira les questions ou items qui discriminent le plus, qui distinguent le plus les étudiants les uns des autres. C'est pourquoi on éliminera d'un test les questions dites faciles, parce que répondues par presque tous les étudiants, ou celles jugées trop difficiles, parce que répondues par un très petit nombre d'étudiants.

PROBLÈMES

1° Souvent, les instruments de mesure (examens, tests, etc.) utilisés ne sont guère valides, fidèles et objectifs.

2° On analyse rarement les instruments de mesure à partir des réponses des étudiants, par manque de temps, de moyens ou de motivation.

3° Les points sur lesquels porte l'évaluation constituent parfois un échantillon plus ou moins représentatif de l'ensemble des objectifs du cours: on n'évalue pas les objectifs essentiels.

4° Il arrive qu'on accorde un importance absolue à des instruments de mesure, qu'ils soient bien construits ou non. Ceci mène à l'automatisme dans la prise de décision: par exemple, lorsque l'étudiant obtient 60% et plus à son test, il réussit, sinon il échoue.

5° Des comportements peu souhaitables sont fréquemment liés à l'évaluation sommative. L'étudiant peut travailler en fonction de sa note finale; il peut chercher à deviner ce qui est important pour le professeur si celui-ci ne l'a pas suffisamment explicité; il arrive souvent qu'il y ait bourrage de crâne à la veille de l'examen.

6° Une trop grande anxiété de la part de certains étudiants en période d'examens diminue la fiabilité des résultats.

7° Comme on identifie les difficultés d'apprentissage des étudiants qu'à la fin de la période d'enseignement-apprentissage, il est trop tard pour apporter les correctifs qui s'imposent. Il peut donc arriver qu'un étudiant poursuive ses études malgré certaines lacunes ou qu'on l'oblige à recommencer tout son cours même si ses lacunes sont concentrées dans telle ou telle partie du cours.

8° L'ambiguité est parfois grande entre le rôle du professeur comme facilitateur de l'apprentissage et son rôle de juge de ces apprentissages.

9° L'étudiant, n'ayant été contrôlé qu'à la fin de l'apprentissage, n'a guère pu développer de critères pour s'auto-évaluer[1] correctement. Une des conséquences en est que plusieurs étudiants considèrent injustifiés leurs résultats scolaires.

10° Lorsqu'on évalue suivant le cadre de référence normatif, l'échec ou le degré de réussite d'un étudiant dépend de la distribution des résultats de l'ensemble des étudiants. Ainsi, selon que le groupe auquel on le compare est plus ou moins fort, il pourra, à la limite, échouer ou réussir.

ÉLÉMENTS DE SOLUTION

Soulignons d'abord que si certains problèmes peuvent être résolus, partiellement ou complètement, certains autres sont inhérents à cette forme d'évaluation (par exemple, les problèmes 7 et 9). Il faut s'attendre à ce que ces problèmes subsistent si l'évaluation n'a pas pour but de les résoudre.

- Afin d'améliorer la construction des instruments de mesure, on pourrait mieux identifier les objectifs du cours, les critères de réussite et distinguer entre les objectifs terminaux[2] et les objectifs intermédiaires. Comme l'évaluation sommative se limite habituellement à une partie des objectifs, il est possible de ne la faire porter que sur les objectifs jugés importants, par exemple les objectifs terminaux...

- ... Il faut s'assurer qu'il y a accord sur la réponse à donner à une question: trop souvent il y a divergence chez les professeurs. C'est l'étudiant qui en paye les frais.

- On peut augmenter l'objectivité dans la correction de tests ou de travaux en préparant des instruments tels qu'une liste de bonnes réponses avec le nombre de points à accorder pour chacune, une liste de critères d'évaluation détaillés et pondérés et le reste.

- Lorsqu'on assure aux étudiants de bonnes conditions d'administration des instruments de mesure (instructions claires, environnement favorable, etc.), on contribue à augmenter la fidélité de ces instruments...

- ... Si le professeur communique à l'étudiant ses intentions pédagogiques par un énoncé explicite des objectifs du cours, en indiquant si certains objectifs sont prioritaires et si les instruments de mesure sont conformes aux objectifs, l'étudiant n'aura pas à deviner ce qui est important pour le professeur. Il pourra se concentrer sur les apprentissages à faire et il est probable qu'il sera moins anxieux par rapport à l'évaluation.

- Il est parfois possible d'éviter le bourrage de crâne à la veille des examens en vérifiant si les objectifs que l'on vise sont ou non des objectifs de connaissance. Lorsqu'il ne s'agit pas de tels objectifs, on peut en informer les étudiants et construire les instruments de mesure en conséquence. Il est peut être possible aussi de diminuer la tendance au bachotage par un plus grand nombre d'évaluations sommatives, c'est-à-dire par l'évaluation continue[4].

- Comme il n'est pas obligatoire que l'évaluation sommative soit également normative, on peut se demander si le cadre de référence normatif est bien celui qui convient, si on en tire bien les renseignements désirés. Serait-il plus avantageux de situer l'apprentissage de l'étudiant par rapport aux objectifs ou est-il plus utile de comparer l'étudiant aux autres étudiants de son groupe?

L'ÉVALUATION FORMATIVE ET CRITÉRIÉE

L'évaluation formative vise à améliorer l'apprentissage: elle a lieu pendant l'apprentissage et permet un retour en arrière si des corrections s'imposent. Ce qui la distingue de l'évaluation sommative, c'est qu'une intervention est encore possible; ce n'est pas un jugement définitif. Elle est en elle-même une activité d'apprentissage, l'étudiant apprenant par cette évaluation, qui le renseigne sur ses succès et échecs.

Lorsqu'un cadre de référence critérié est utilisé pour poser un jugement, on cherche à déterminer si l'objet est satisfaisant par rapport à un critère, indépendamment de sa position dans sa classe.

On se demande si l'étudiant atteint les critères prédéterminés, et ce, sans référence aux autres étudiants de son groupe. On se réfère donc à des critères plutôt qu'à des normes.

CARACTÉRISTIQUES

a) Comme l'évaluation formative a pour but d'aider l'étudiant dans son apprentissage, elle présente les caractéristiques et entraîne les conséquences suivantes:

- Elle sera suffisamment fréquente pour que l'étudiant ait le temps de revenir sur des apprentissages, s'il y a lieu. Ceci lui permettra également de ne pas s'égarer trop longtemps sur une fausse piste, comme l'étudiant qui ne comprendrait pas les instructions données par le professeur pour un travail ou qui procéderait de façon erronée pour résoudre un certain type de problèmes. Qu'il s'agisse de renforcement ou de corrections à apporter par d'autres activités d'apprentissage, il faut tarder le moins possible à informer l'étudiant de ses succès et de ses erreurs. Il ne faut cependant pas confondre cette évaluation avec une forme d'évaluation qu'on peut qualifier de cumulative sommative, souvent appelée continue[5], qui ne permet pas de revenir sur des apprentissages.

- Elle exige que les résultats de l'évaluation soient connus rapidement des étudiants, pour les mêmes raisons que celles énoncées au sujet de la fréquence de l'évaluation. Il n'est pas rare de voir les résultats d'une évaluation sommative remis plusieurs jours, voire plusieurs semaines, après les épreuves d'évalua-

tion. Une telle pratique n'aide guère l'étudiant à combler les lacunes de ses apprentissages, surtout dans le cas où il est limité à une période déterminée (souvent quinze semaines) pour atteindre les objectifs du cours.

. Elle nécessite la prescription d'activités d'apprentissage si l'objectif n'est pas atteint. Il peut s'agir de reprendre certaines des mêmes activités d'apprentissage ou encore de procéder à de nouvelles activités d'apprentissage mieux adaptées aux besoins de l'étudiant (par exemple: visionner un film au lieu des lectures prescrites). Le professeur doit penser à ces autres activités d'apprentissage et, s'il y a lieu, concevoir et réaliser le matériel qu'elles supposent.

. Elle est transparente, c'est-à-dire que les étudiants doivent savoir ce qu'on attend d'eux. Il n'y a pas de secret quant à l'objet de l'évaluation.

. Elle n'est pas nécessairement formelle. Par exemple, elle peut être basée sur des instruments d'auto-évaluation[6] mis à la disposition des étudiants avec prescription d'activités d'apprentissage. Ou encore le professeur peut aider quelques étudiants dont il a observé les difficultés d'apprentissage et revérifier ensuite les acquis.

. Elle exige assez souvent une planification de cours plus poussée que l'évaluation sommative. C'est habituellement le cas lorsque les étudiants sont nombreux ou lorsqu'on veut bien intégrer l'évaluation formative à l'enseignement, par exemple en rendant plus formelle l'évaluation formative. Il faut choisir à quel moment auront lieu les contrôles, prévoir quand et comment seront revérifiés les apprentissages des étudiants qui ont manifesté des lacunes au premier contrôle et le reste ...

. ... Afin de dépister les problèmes d'apprentissage elle demande que tout objectif soit vérifié, qu'il s'agisse d'un objectif intermédiaire, d'un objectif jugé facile à atteindre, etc. Le rôle de l'évaluation formative peut être des plus importants lorsqu'il y a des séquences d'apprentissage.

. Elle conduit assez souvent à l'individualisation de l'enseignement[7], au respect du rythme d'apprentissage. On permet à l'étudiant de reprendre des apprentissages sans le contraindre à le faire en dehors des heures de cours, sans le soumettre au rythme du groupe. Dans ce cas, le rôle du professeur est celui d'un facilitateur de l'apprentissage plutôt que d'un dispensateur de connaissances.

b) Comme l'évaluation critériée vise non pas à situer l'étudiant par rapport aux autres étudiants, mais à dire si l'étudiant atteint ou non les critères prédéterminés:

. on n'éliminera pas des instruments les questions trop faciles ou trop difficiles; il suffit qu'elles renseignent sur des apprentissages pertinents.

. elle se fera habituellement en fonction d'objectifs spécifiques[8] et on dira à l'étudiant qu'il a réussi ou non à atteindre tel objectif.

PROBLÈMES

Les deux premiers problèmes mentionnés pour l'évaluation sommative et normative (portant sur la validité, la fidélité, l'objectivité et l'analyse des instruments), peuvent aussi se présenter ici, bien que, comme on l'a mentionné dans les caractéristiques de l'évaluation formative, ces problèmes ont peut-être moins d'acuité. Fréquemment, certains des moyens envisagés pour résoudre ces deux problèmes

font déjà partie de la démarche d'évaluation formative et critériée, par exemple rédiger des objectifs précis pour construire des instruments qui correspondent à ceux-ci.

De plus on rencontre les difficultés suivantes:

1° La tâche du professeur est assez souvent accrue. Parfois il doit consacrer plus de temps à la planification du cours, à la construction d'instruments d'évaluation, à la conception d'un système de correction ou, lors du déroulement du cours, au choix d'activités d'apprentissage différentes, à la correction, etc.

2° L'attitude du professeur est un des facteurs qui déterminent le succès ou l'échec d'un processus d'évaluation formative dans lequel le professeur joue un rôle actif. L'étudiant doit sentir que son professeur désire l'aider à atteindre les objectifs du cours. Mais, tous les professeurs ne sont pas également à l'aise dans ce rôle.

3° Les étudiants éprouvent aussi des difficultés à modifier leurs attitudes par rapport à l'évaluation et au professeur. Par exemple, plusieurs croient qu'il leur est avantageux de cacher au professeur leurs difficultés d'apprentissage. (Lorsque l'évaluation formative est jumelée avec le "mastery learning[10]" et l'individualisation de l'enseignement[11], il n'est pas rare qu'on ait à faire face à des étudiants insécures qui vivent peut-être ce système pour la première fois.)

4° Comme la durée permise pour les apprentissages d'un cours est généralement prédéterminée (habituellement, on dispose d'une quinzaine de semaines), on limite l'étudiant dans ses possibilités de faire des retours sur ses apprentissages. Autrement dit, le plein épanouissement de l'évaluation formative n'est pas facile à réaliser dans notre système éducatif.

5° Un minimum de planification est requis lorsque l'évaluation formative est intégrée à un cours. Ce minimum augmente au fur et à mesure qu'on rend plus formelle l'évaluation formative, qu'on s'adresse à un plus grand nombre d'étudiants.

Par exemple, il faut alors assurer une certaine souplesse dans le cours afin de permettre à l'étudiant de faire les réajustements nécessaires. Il faut choisir la fréquence des contrôles d'évaluation formative de telle sorte que l'étudiant reçoive fréquemment de l'information sur ses apprentissages sans pour cela que l'évaluation soit le seul moyen d'apprentissage, ou presque. L'équilibre n'est pas toujours facile à trouver. Il faut aussi préciser les modalités de recontrôle des étudiants qui ont manifesté des lacunes.

Il faut prendre ces décisions de sorte que le tout soit cohérent. Le "design" d'un tel cours peut être difficile à réaliser: le choix de mauvaises modalités d'application peuvent rendre nuls les avantages de l'évaluation formative.

6° Il n'est pas nécessairement facile d'assurer des moyens d'évaluation équivalents pour évaluer les étudiants ayant manifesté des lacunes dans leurs apprentissages, lors d'un contrôle précédent.

Éléments de solution

Comme pour l'évaluation sommative, il ne s'agit ici que de solutions partielles à des problèmes parfois complexes.

- Lorsque plusieurs professeurs peuvent travailler à un même cours, il est plus facile de mettre sur pied un système d'évaluation formative. Ils peuvent même assurer le cours en équipe. Dans le cas d'un professeur travaillant seul, celui-ci pourra planifier et expérimenter une partie du cours seulement, ou

intégrer peu à peu les éléments d'un système d'évaluation formative de plus en plus complet tout en s'assurant de la cohérence à chacune des étapes. Ceci lui permettra d'identifier et de résoudre les problèmes au fur et à mesure.

Un professeur peut aussi chercher à alléger sa tâche de correction par des auto-test, par la mise sur pied d'un système de correction automatisée, par l'utilisation de questions à réponses brèves, etc., pour autant que ces moyens soient compatibles avec les objectifs du cours.

- Le professeur devrait se demander, même s'il est convaincu des avantages de l'évaluation formative, s'il accepte réellement le rôle d'aide à l'étudiant et si ses comportements face à celui-ci lui permettent de jouer efficacement ce rôle. Ainsi, un professeur qui semble manifester un certain mépris pour ses étudiants ne pourra pas vraiment réussir dans ce mode d'évaluation même s'il s'agit d'une fausse perception par les étudiants. Il lui faudra d'abord modifier les comportements qui soustendent cette perception étudiante (par exemple, éviter de ridiculiser ou de rabrouer un étudiant qui éprouve des difficultés d'apprentissage).

- Le professeur doit expliquer clairement aux étudiants les buts de l'évaluation formative et les inciter, par son attitude, par sa disponibilité, par les modalités du cours, à parfaire leurs apprentissages. Il doit faire croître, chez les étudiants, le sentiment de responsabilité face à leurs apprentissages et au contrôle de ceux-ci. Mais ce n'est pas facile. (Lorsqu'on a jumelé l'évaluation formative avec "le mastery learning[12]" et l'individualisation de l'enseignement[13], on peut rassurer l'étudiant en lui faisant sentir qu'il est suffisamment encadré, en lui exposant les résultats de cours similaires, etc.)

. Fréquemment, l'administration* n'accorde que les quinze semaines du semestre et la période des examens pour compléter les dossiers étudiants. Il est parfois possible d'inscrire la mention "incomplet" ou "remise", accordant ainsi un délai à l'étudiant. Il peut alors terminer les apprentissages prévus entre les deux sessions ou à la session suivante, sans être obligé de recommencer les apprentissages correspondants aux objectifs déjà atteints.

. Avant d'annoncer aux étudiants un système d'évaluation formative, le professeur doit avoir estimé les ressources disponibles, prévu le déroulement du cours, préparé son matériel (par exemple: objectifs, matériel d'apprentissage, instruments d'évaluation, dossier étudiant), précisé les modalités d'application et le reste. C'est donc dire que le professeur doit s'assurer d'une certaine disponibilité auprès des étudiants durant le cours...

... LES MODÈLES MIXTES

Puisque nos systèmes d'éducation exigent habituellement une note différenciée afin de sélectionner les meilleurs étudiants et qu'il est par ailleurs difficile, dans le contexte d'un semestre, de maintenir un système d'évaluation formative et un système d'évaluation sommative, vu le temps requis pour la préparation et l'application des instruments de mesure, on essaie de faire des compromis entre les deux systèmes. Il faut cependant préserver la cohérence. Ceci n'est pas facile, car il s'agit de deux modèles d'évaluation visant des buts différents. Il n'y a sans doute pas de solution idéale: il s'agit de choisir celle qui convient le mieux au cours et au programme de formation.

---

* NDLR. Cette façon de faire s'applique surtout au milieu universitaire et collégial.

Par exemple, la réussite à un test ou travail contribue pour tel pourcentage à la note, le test ou travail pouvant être repris sans pénalité jusqu'à ce que la note atteigne un standard prédéterminé ou que l'étudiant soit satisfait de ses résultats. D'une autre façon, on peut accorder une note (comme 60% ou 70%) pour la réussite des tests ou travaux formatifs et compléter cette note par celle qui est attribuée pour un examen ou travail supplémentaire permettant de différencier les étudiants. Ce ne sont que deux exemples parmi plusieurs possibles.

Conclusion

L'évaluation sommative et l'évaluation formative de l'apprentissage répondent à des fins différentes; elles servent d'appui à des décisions distinctes. Il ne s'agit donc pas de vanter les mérites d'un système d'évaluation par rapport à l'autre, mais de choisir un système d'évaluation répondant aux besoins identifiés.

Comme l'évaluation formative, surtout lorsqu'elle est structurée, n'est pas très répandue dans notre système d'éducation, il reste à faire plusieurs recherches et expérimentations en ce domaine. Ce texte ne peut donc pas être un tableau définitif des modèles d'évaluation.

Il est à noter que les modèles d'évaluation peuvent s'appliquer à d'autres objets que l'apprentissage de l'étudiant. On peut songer, dans le domaine de l'éducation, à l'évaluation de l'enseignement donné par un professeur[15] ou à l'évaluation d'un programme.

Par exemple, l'enseignement d'un professeur peut être évalué afin de décider s'il sera réengagé ou promu (évaluation sommative) ou encore afin de lui permettre d'améliorer son enseignement (évaluation formative). Ceci peut se faire en fonction de critères (évaluation critériée) ou en fonction des résultats de ses collègues (évaluation normative). L'évaluation de programme peut avoir pour but de choisir le ou les programmes qui pourront continuer à bénéficier de subsides, qui devront disparaître, etc. (évaluation sommative) ou encore déterminer les éléments du programme qui sont à réviser (évaluation formative). L'évaluation peut se faire en fonction de critères ou en fonction d'autres programmes.

Notes de références bibliographiques

1. FONTAINE, France, "Il ne faut pas confondre l'autonotation et l'auto- évaluation" dans Dossier sur l'évaluation, pp. 29-32

2. FONTAINE, France, Les objectifs d'apprentissage, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1980, 110 p..

3. BLOOM, Benjamin S. et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I, domaine cognitif. Traduit de l'américain par: LAVALLEE, Marcel. Taxonomy of Educational Objectives, 1956, Montréal, Education nouvelle, 1969, 232 p..

4. FONTAINE, France, "Évaluer? Mesurer?" dans Dossier sur l'évaluation, pp. 5-9.

5. Id., ib id.

6. FONTAINE, France, "Il ne faut pas confondre l'autonotation et l'auto-évaluation" dans Dossier sur l'évaluation, pp. 29-32.

7. LECLERC, Jean-Marc, Dossier sur l'enseignement: systèmes, méthodes, techniques, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1977, pagination multiple.

8. FONTAINE, France, Les objectifs d'apprentissage, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1980, 110 p..

9. FELIX-LARIVIÈRE, Claire, FONTAINE, France, "Assurer à tous la compétence" dans Dossier sur l'évaluation, pp. 11-15.

10. Id., ib id.

11. LECLERC, Jean-Marc, Dossier sur l'enseignement: systèmes, méthodes, techniques, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1977, pagination multiple.

12. FELIX-LARIVIÈRE, Claire, FONTAINE, France, "Assurer à tous la compétence" dans dossier sur l'évaluation, pp. 11-15.

13. LECLERC, Jean-Marc, Dossier sur l'enseignement: systèmes, méthodes, techniques, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1977, pagination multiple.

14. FONTAINE, France, "Démarche pour évaluer l'enseignement" dans Dossier sur l'évaluation, pp. 51-71.

RÉSUMÉ

- MESURER, c'est recueillir des données à l'aide d'instruments et associer aux objets mesurés des symboles reconnus comme standards.

- ÉVALUER, c'est porter un jugement de valeur sur quelque chose qu'on a mesuré en vue de prendre une décision.

- ÉVALUER EN ÉDUCATION, c'est prendre une décision sur l'atteinte ou la non-atteinte d'objectifs d'apprentissage en se basant sur un critère donné.

- Une ÉVALUATION dite NORMATIVE vise à situer des individus, des performances, des objets, etc. les uns par rapport aux autres; pour leur attribuer une position, un rang: 1er, 2e, 3e...

- L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE a pour but de déterminer si l'élève maîtrise toutes les habiletés préalables pour l'atteinte des objectifs d'un cours ou d'une partie de cours donné. Cette phase de l'évaluation intervient en pré-apprentissage.

- L'ÉVALUATION FORMATIVE a pour but, d'une part, de dépister les difficultés d'apprentissage des élèves et, d'autre part, de permettre une action corrective sur les méthodes et moyens d'enseignement. Cette phase de l'évaluation intervient de façon épisodique tout au long de l'apprentissage.

- L'ÉVALUATION SOMMATIVE a pour but de certifier, décerner un diplôme ou une promotion, etc. Son caractère est la plupart du temps terminal et se traduit par une réussite ou un échec. Ce type d'évaluation s'effectue généralement à la fin d'un cours, c'est-à-dire en post-apprentissage.

Ces différents types d'évaluation peuvent s'appliquer à différentes formes d'enseignement comme l'illustre le tableau qui suit.

L'ÉVALUATION DANS UN SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT				
BUT DU SYSTÈME ÉDUCATIF	FORME D'ENSEIGNEMENT	FONCTION DE LA RÉGULATION	* FORMES D'ÉVALUATION *pour tout enseignement	MOMENT DE L'ÉVALUATION
SÉLECTIONNER les élèves qui maîtrisent le plus grand nombre d'objectifs pédagogiques	Enseignement .COLLECTIF .INDIFFERENCIÉ	S'assurer que les caractéristiques des élèves répondent aux exigences du système	DIAGNOSTIQUE (Information en vue de décider de fournir ou non des préalables)	En PRÉ-apprentissage
Amener TOUS les élèves à la maîtrise de certains objectifs pédagogiques	Enseignement .INDIVIDUALISÉ .DIFFÉRENCIÉ	S'assurer que les moyens de formation correspondent aux caractéristiques des élèves	FORMATIVE (Information en vue de guider l'apprentissage)	En COURS d'apprentissage
			SOMMATIVE (Information en vue de décider de la certification	En POST-apprentissage

AUTO-ÉVALUATION

I

Pour chacun des exemples suivants, écrivez sur la feuille-réponse la lettre "M" s'il s'agit du résultat d'une mesure, et la lettre "E" s'il s'agit du résultat d'une évaluation.

a) Un métal de grande densité.
b) Un élève médiocre.
c) Une note de 20 points à un examen de 20 questions à réponse objective.
d) Un élève habile.
e) Un objet pesant 0,2 milligramme.

II

Voici des contextes variés d'utilisation d'instruments de mesure. Identifiez de quel type d'évaluation il s'agit dans chacun des contextes en associant sur la feuille-réponse, le type d'évaluation à la lettre correspondant au contexte d'évaluation.

Types d'évaluation: ÉVALUATION FORMATIVE,
ÉVALUATION SOMMATIVE,
ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE.

CONTEXTES

a) Une épreuve de rendement sur le balancement d'équations en chimie qui permet de recommander à chaque étudiant la reprise de certains exercices selon une difficulté typique éprouvée par cet étudiant.

b) Un test apparaît au tout début d'un livre d'auto-enseignement et a pour but de conseiller le lecteur sur le ou les chapitres que celui-ci devrait aborder en premier lieu et aussi sur le ou les chapitres qu'il peut s'abstenir de lire (compte tenu de connaissance acquises antérieurement).

c) Une épreuve de rendement couvrant l'ensemble des objectifs poursuivis lors d'une étape, administrée à la fin de cette étape, et dont les résultats seront convertis en rangs stanines pour être ensuite consignés dans un bulletin cumulatif.

d) Un professeur questionne oralement les étudiants de sa classe afin de décider s'il peut poursuivre sa matière ou s'il doit revenir sur des notions qu'il juge non suffisamment maîtrisées.

e) Un test de rendement (dans une matière donnée) a été conçu de façon à repérer les difficultés que les élèves n'ont pu surmonter l'année précédente afin d'organiser une révision qui assure la maîtrise des préalables avant d'entreprendre le cours.

III

Compléter les phrases suivantes en inscrivant sur la feuille-réponse le mot adéquat.

a) L'évaluation faite dans le but d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement s'appelle l'évaluation _____.

b) On appelle _____ une évaluation sommative cumulative.

c) L'évaluation qui vise à situer la performance d'un élève dans un groupe en fonction d'une habileté particulière s'appelle l'évaluation _____.

d) La _____ consiste en l'application d'une règle d'attribution de symboles à des objets.

e) L'évaluation qui vise à déterminer si un élève a réussi ou non, à des fins de promotion ou de certification s'appelle évaluation _____.

f) Porter un jugement de valeur, c'est _____.

g) Lorsque l'évaluation vise à déterminer si l'apprentissage d'un élève est satisfaisant par rapport à un seuil de maîtrise et non par rapport au reste de la classe, il s'agit d'une évaluation _____.

h) L'évaluation _____ se fait avant la période consacrée à l'enseignement et a pour but de déterminer quels sont les préalables qu'il faudra revoir.

IV

Indiquez en cochant les cases appropriées sur la feuille-réponse si les énoncés suivants sont vrais ou faux.

a) Je peux évaluer sans mesurer mais je me base alors sur mes préjugés ou mes opinions.

b) L'évaluation sommative est ponctuelle, l'évaluation formative est continue.

c) L'évaluation est un moyen au service d'une prise de décision.

d) L'unité de mesure en éducation, soit le point, est une unité de mesure qui peut servir de standard.

e) L'évaluation diagnostique se fait aux mêmes moments que l'évaluation formative.

V

Choisissez la bonne réponse et inscrivez-la sur la feuille-réponse.

a) Lorsque la décision qu'on doit prendre implique le choix d'un nombre limité de candidats, le type d'évaluation utilisé sera la plupart du temps:

Normatif__ Formatif__ Critérié__ Diagnostique__ Sommatif__

b) Lorsque la décision qu'on doit prendre implique la présence d'un minimum de compétence, le type d'évaluation le plus approprié est l'évaluation:

Sommative__ Normative__ Formative__ Critériée__ Diagnostique__

c) Le système d'évaluation qui consiste à recueillir pendant le déroulement d'un cours des informations utiles dans le but d'attester de la qualité de l'apprentissages s'appelle:

Évaluation sommative__ Évaluation formative__
Évaluation continue__ Évaluation diagnostique__
Évaluation critériée__

VI

Pour chacune des situations suivantes inscrivez sur la feuille-réponse:

a) si la situation exige ou implique une évaluation (ou mesure) critériée,
b) si la situation exige ou implique une évaluation (ou mesure) normative,
c) si les données sont insuffisantes pour dire que la situation implique une évaluation critériée ou normative.

SITUATION A:

Dans une polyvalente, on a mis sur pied deux types de classes de niveau Secondaire I: (a) des classes régulières pour accueillir les élèves maîtrisant un certain nombre d'objectifs considérés comme prérequis à la poursuite d'études secondaires et (b) des classes spéciales dites de récupération pour les élèves ne maîtrisant pas ces objectifs. Les élèves qui proviennent du niveau élémentaire subissent une épreuve de rendement et doivent obtenir un résultat minimum pour être admis dans une classe régulière. Le nombre de classes de chaque catégorie n'est pas déterminé à l'avance mais dépend du nombre d'étudiants ayant atteint ou non le résultat fixé comme minimum.

SITUATION B:

Un organisme dispense un programme de secourisme et tient compte des informations suivantes pour l'admission des candidats: l'âge, le nombre d'années de résidence au Canada, la citoyenneté, le sexe et la note brute à un examen de connaissances générales en matière d'accidents.

SITUATION C:

D'après un règlement du Ministère de l'Éducation, les commissions scolaires doivent admettre dans les classes de l'élémentaire tous les enfants qui ont atteint un âge donné au 1er septembre.

SITUATION D:

Une personne connaît ses performances individuelles à plusieurs épreuves de course à pied (100 mètres, 500 mètres, 100 mètres-haie, etc.). Parmi ces types d'épreuves elle veut connaître celui dans lequel ses chances de succès sont les meilleures si elle devait participer à des épreuves de compétition sportive dans le domaine de la course à pied.

SITUATION E:

Une association regroupant des spécialistes en météorologie décide de combler un poste laissé vacant par le départ d'un membre. Il y a quinze candidats qui se présentent et un seul sera accepté.

SITUATION F:

Dans une institution d'enseignement, l'évaluation finale des étudiants pour chaque cours est traduite par les lettres A, B, C, D, et E. La politique de l'institution stipule que dans chaque cours 10% des étudiants doivent recevoir la lettre A, 20% la lettre B, 40% la lettre C, 20% la lettre D et 10% la lettre E.

FEUILLE-RÉPONSES DE L'AUTO-ÉVALUATION

Section I

a) ( ) b) ( ) c) ( ) d) ( ) e) ( )

Section II

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____

Section III

a) _____ e) _____
b) _____ f) _____
c) _____ g) _____
d) _____ h) _____

Section IV

a) Vrai ( ) Faux ( )
b) Vrai ( ) Faux ( )
c) Vrai ( ) Faux ( )
d) Vrai ( ) Faux ( )
e) Vrai ( ) Faux ( )

Section V

a) _____ b) _____ c) _____

Section VI

a) _____ d) _____
b) _____ e) _____
c) _____ f) _____

CORRIGÉ DE L'AUTO-ÉVALUATION

Section I

a) (E) b) (E) c) (M) d) (E) e) (M)

SECTION II

a) formative b) diagnostique c) sommative d) formative e) diagnostique

SECTION III

a) formative
b) continue
c) normative
d) mesure
e) sommative
f) évaluer
g) critériée
h) diagnostique

SECTION IV

a) Vrai (X) Faux ( )
b) Vrai (X) Faux ( )
c) Vrai ( ) Faux (X)
d) Vrai ( ) Faux (X)
e) Vrai ( ) Faux (X)

SECTION V

a) normatif b) critériée c) évaluation formative

SECTION VI

a) critériée
b) critériée
c) critériée
d) normative
e) normative
f) normative

GRILLE D'INTERPRÉTATION DU RÉSULTAT DE L'AUTO-ÉVALUATION

A. Mesure et évaluation

1 point pour chaque bonne réponse aux questions suivantes:
Section I a,b,c,d, et e, Section III d et f, Section IV a,b et c

Mon résultat: /10
Seuil de performance: 8/10

B. Évaluation formative et sommative

1 point pour chaque bonne réponse aux questions suivantes:
Section II a,b,c,d et e, Section III a et e, Section IV c et d, Section V c

Mon résultat: /10
Seuil de performance 8/10

C. Évaluation normative ou critériée

1 point pour chaque bonne réponse aux questions suivantes:
Section III c et g, Section V b, Section VI a,b,c,d,e, et f

Mon résultat: /10
Seuil de performance: 8/10

D. Évaluation diagnostique

1 point pour chaque bonne réponse aux questions suivantes:
Section II a,b,c,d, et e, Section III h, Section IV d,

Mon résultat: /7
Seuil de performance: 6/7

E. Évaluation ponctuelle et continue

1 point pour chaque bonne réponse aux questions suivantes:
Section III b, Section IV c,

Mon résultat /2
Seuil de performance: 2/2

PRESCRIPTION PÉDAGOGIQUE: Si le seuil de performance exigé n'est pas atteint, relisez les textes correspondant à chacun des concepts identifiés en A, B, C, D et E et répondez à nouveau aux questions qui vous ont posé des problèmes.

3

La rédaction d'objectifs pédagogiques

ACTIVITÉS

LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

Liste du matériel requis

-test diagnostique (1 par participant),
-feuille réponse du test diagnostique (1 par participant),
-corrigé du test diagnostique (1 par participant),
-rétroprojecteur ou épiscope,
-écran
-les 10 acétates sur les objectifs pédagogiques,
-crayons feutres,
-ruban à masquer,
-un à trois (selon le nombre de participants) tableaux de papier,
-un à trois supports pour tableaux de papier,
-feuille d'exercice sur le degré de généralité des objectifs pédagogiques (1 par participant),
-feuille réponse pour l'exercice sur le degré de généralité des objectifs pédagogiques (1 par participant),
-corrigé de l'exercice sur le degré de généralité des objectifs pédagogiques (1 par participant),
-corrigé commenté de l'exercice sur le degré de généralité des objectifs pédagogiques,
-un exemplaire du chapitre 3 partie 2 (dossier du participant) (1 par participant)

Utiliser les annexes 10 à 20 inclusivement et les transformer en acétates transparentes pour utilisation avec un rétroprojecteur.

1) TEST DIAGNOSTIQUE SUR LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

But: Déterminer si les participants possèdent les connaissances préalables jugées nécessaires pour la rédaction d'objectifs pédagogiques.

Tous savent ce qu'est un objectif pédagogique, mais entre la connaissance du phénomène et la maîtrise de sa pratique le fossé est souvent très large. C'est pourquoi il est important de s'assurer dès le départ que tous maîtrisent convenablement une technique de rédaction d'objectifs pédagogiques. L'évaluation formative, telle que présentée dans cet ouvrage, s'appuie en effet largement sur la maîtrise de cette habileté. Le test diagnostique suivant a justement pour but de vérifier votre degré de connaissance en ce domaine.

Objectif du test diagnostique:

Dans une liste de 10 énoncés d'objectifs pédagogiques, DISTINGUER entre eux ceux représentant des objectifs d'apprentissage et ceux représentant des objectifs d'enseignement.

Seuil de performance exigé: 9/10

. Si le seuil de performance exigé est atteint par la majorité du groupe, l'animateur pourra choisir d'omettre la série d'exposés sur la notion d'objectif pédagogique et passer immédiatement au point du déroulement des activités.

. Si le seuil de performance exigé n'est pas atteint par la majorité du groupe, la série d'exposés sur la notion d'objectif pédagogique s'avérera alors nécessaire.

2) CORRECTION DU TEST DIAGNOSTIQUE

. Distribuer le corrigé aux participants et leur demander de se corriger eux-mêmes.

. Vérifier le niveau de maîtrise du groupe.

NOTE: Ne pas faire suivre la correction du test diagnostique par une période d'échanges. Les exposés qui suivront (s'ils s'avèrent nécessaires selon le niveau de maîtrise du groupe) porteront justement sur ce sujet.

CORRIGÉ DU TEST DIAGNOSTIQUE

1. Comprendre le concept santé/maladie (A)
2. Développer la vision spatiale de l'élève (E)
3. Faire une première présentation d'idées modernes en ce qui a trait à la matière, au rayonnement et à leur interaction. (E)
4. Choisir la machine-outil appropriée. (A)
5. Connaître les effets des médicaments administrés. (A)
6. Faire apprécier la pratique du soccer. (E)
7. Etablir sa propre conception de la souffrance et de la mort chez l'être humain. (A)
8. Dresser la liste des cent vingt-deux comtés du Québec. (A)
9. Montrer aux étudiants le mode d'utilisation d'un épiscope. (E)
10. Développer des habiletés pour devenir un enseignant apprécier de ses élèves. (E)

(A) signifie objectif d'apprentissage

(E) signifie objectif d'enseignement

3) 3 MINI-EXPOSÉS SUR LA NOTION D'OBJECTIF PÉDAGOGIQUES

Nous suggérons encore ici à l'animateur de s'inspirer du scénario d'exploitation des acétates (les annexes 11 à 16 incl. du présent chapitre), proposé dans les pages qui suivent, pour stucturer le contenu de ces exposés. Les textes d'accompagnement rédigés pour chaque acétate pourront servir à titre de suggestion de contenu pour la série d'exposés. Le document no:5 proposé aux participants comme lecture complémentaire (chapitre 2, dossier du participant du présent chapitre) peut également servir à étayer les contenus de ces exposés.

Etant donné que la présente série d'exposés a été rendue nécessaire par les lacunes identifiées par le test diagnostique, l'animateur pourra se servir des énoncés du test comme exemples et, au cours des exposés, commenter la correction qui en a été faite auparavant.

Cette série d'exposés sera suivie d'une période d'échanges pour permettre aux participants de mieux en intégrer les contenus.

4) EXERCICE SUR LE DEGRÉ DE GÉNÉRALITÉ DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Objectif de l'exercice:

-DISTINGUER entre elles les différentes catégories d'objectifs pédagogiques d'une liste donnée.

Cet exercice pourra être suivi d'une période d'échanges en dyades ou triades ou d'une période de partage des compréhensions en grand groupe. L'animateur profitera de ces périodes pour apporter toutes les clarifications nécessaires et, au besoin, pour retourner sur certains aspects des exposés précédents. Pour ce faire, les données du "corrigé commenté" de l'exercice lui seront également utiles.

En se servant du "corrigé commenté" l'animateur pourra déjà

démontrer au groupe comment un instrument d'évaluation peut être utilisé dans une perspective d'évaluation formative. Il insistera alors sur des éléments comme:

-la rapidité du feed-back fourni

-la précision de ce feed-back

-la personnalisation du feed-back

-l'efficacité de ce feed-back

CORRIGÉ COMMENTÉ DE L'EXERCICE SUR LE DEGRÉ DE GÉNÉRALITÉ DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

1 a)(G)

Objectif général d'un cours de physique. Il se caractérise par l'absence de considérations explicatives et son très faible niveau de spécificité. Pour devenir un objectif terminal, l'énoncé aurait dû, par exemple, orienter l'apprentissage vers des comportements aussi spécifiques que: "Comparer la théorie de la gravitation de Newton à celle d'Einstein". Un des objectifs intermédiaires qui découlerait d'un tel objectif terminal pourrait se lire comme suit: "Définir les termes suivants: gravitation, champ gravitationnel et espace".

b)(I)

Cet énoncé peut vous sembler trop simpliste pour même constituer un objectif intermédiaire, mais pour des enfants du premier cycle du primaire ou pour des analphabètes celui-ci pourrait, en dépit même de sa simplicité, constituer un objectif terminal. Le contexte d'enseignement dans lequel s'insère l'objectif peut donc influencer le degré de généralité de l'énoncé de cet objectif.

c)(T)

Dépendant du contexte, certains pourraient considérer cet énoncé comme général et, ils auraient raison.

d)(T)

Voici un bel exemple d'énoncé d'objectif terminal décrivant précisément le résultat attendu de l'apprentissage et précisant même le seuil de performance exigé.

e)(E)

Objectif d'enseignement décrivant en termes non-spécifiques les intentions pédagogiques d'un programme d'inhalothérapie.

f)(I)

Cet énoncé n'implique de la part de l'élève qu'un simple travail de mémorisation, il semble donc qu'il se rattache à un objectif plus large.

g)(E)

Objectif d'enseignement précisant une intention pédagogique d'un programme ou d'une discipline.

h)(T)

i)(T)

j)(G)

Objectif général décrivant l'une des intentions pédagogiques d'un cours d'écologie.

k)(I)

l)(T)

Cet objectif énonce au moyen d'un verbe univoque le résultat attendu d'un apprentissage suffisamment considérable pour constituer un objectif terminal. Ce comportement peut s'appliquer à diverses disciplines scientifiques et suppose l'acquisition de plusieurs comportements préalables tels que:

-identifier les 10 étapes du protocole de présentation d'un rapport de laboratoire

-respecter l'ordre de présentation des 10 étapes du protocole
-recueillir des données expérimentales à l'aide d'instruments de mesure tels que...
-etc...

m)(E)

Il est clair que l'énoncé de cet objectif s'adresse plus particulièrement à l'enseignant. On imagine très bien un objectif de ce type comme déclaration d'intention du programme de formation des techniciens(nes) en pâtes et papier. Comme on peut le constater cet énoncé d'objectif n'est pas opérationnel puisqu'il ne contient ni verbe d'action univoque ni précisions d'aucune sorte sur les résultats attendus de l'apprentissage.

n)(G)

o)(T)

(G) signifie objectif général
(I) signifie objectif intermédiaire
(T) signifie objectif terminal
(E) signifie objectif d'enseignement

5) 1 EXPOSÉ SUR LES CARACTÉRISTIQUES D'UN OBJECTIF PÉDAGOGIQUE

Nous renvoyons encore ici l'animateur au scénario d'exploitation des acétates (les annexes 17,18 et 19 incl. du présent chapitre) proposé à la fin du dossier de l'animateur, ainsi qu'au document no: 6 du dossier du participant du présent chapitre.

6) EXERCICE D'IDENTIFICATION DES COMPOSANTES D'UN OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

But: Identifier les diverses composantes d'un objectif d'apprentissage et discriminer celles qui sont essentielles de celles qui ne le sont pas.

Selon les besoins cet exercice pourra être suivi d'une période d'échanges en dyades ou triades et d'une période de partage des compréhensions en grand groupe. L'animateur devra en profiter pour apporter toutes les clarifications nécessaires sur la rédaction d'énoncés d'objectifs d'apprentissage, car lors de l'activité suivante les participants seront invités à traduire les contenus des cours qu'ils dispensent en objectifs d'apprentissage. Il est donc essentiel, à cette étape de la démarche, de s'assurer que tous les participants sont aptes à rédiger des objectifs d'apprentissage acceptables.

CORRIGÉ DE L'EXERCICE D'IDENTIFICATION DES COMPOSANTES D'UN OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

A)

COMPOSANTE	EXTRAIT DE L'OBJECTIF
Verbe	Rédiger
Objet	une composition anglaise
Conditions	avec accès au dictionnaire français-anglais
Seuil ou Critère	en faisant moins de 10 erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale ou de phraséologie

	Verbe	Objet	Condition	Seuil ou Critère	Acceptabilité	
					oui	non
1	X	X	X		X	
2	X	X	X	X	X	
3	X	X			X	
4		X				X
5	X					X
6		X				X
7	X	X	X	X	X	X
8		X	X			X
9		X	X			X
10						X

7) **PRÉSENTATION D'UNE TECHNIQUE DE STRUCTURATION DE CONTENUS DE COURS: L'ARBRE INVERSÉ**

L'ARBRE INVERSÉ

Bref exposé sur une technique de structuration de contenus de cours, technique dite de "l'arbre inversé". Lors de cet exposé, l'animateur projette l'acétate 20 et la laissera en place durant toute la durée de son exposé. Les textes d'accompagnement proposés pour l'ex-

ploitation de l'acétate 20 ainsi que le document no: 7 du dossier du participant pourront servir à titre de suggestion de contenu pour cet exposé.

Nous suggérons également à l'animateur de se constituer d'autres exemples de structuration de contenus de cours à l'image de l'acétate 20. Une période de questions de clarification pourra également suivre cet exposé et l'animateur s'attachera alors à vérifier la compréhension de la technique proposé et l'aptitude des participants à l'utiliser.

Pour faciliter cette vérification, il serait important de prévoir du temps, à la fin de la présente rencontre pour que les participants puissent commencer le travail qui leur est proposé au point 8 du déroulement des activités en présence de l'animateur ou des ressources.

8) PÉRIODE DE LECTURE ET TRAVAIL INDIVIDUEL.

PRÉSENTATION DES LECTURES COMPLÉMENTAIRES.

Les documents 5,6 et 7 du dossier du participant permettant de faire le lien et la synthèse entre les diverses notions adoptées au cours de cette (ou ces) rencontre(s) sur la rédaction d'énoncés d'objectifs d'apprentissage. Ils vous seront d'une aide précieuse pour réaliser le travail qui vous sera proposé dans quelques instants.

Etant donné que ces textes sont relativement courts, nous vous proposons d'en faire immédiatement une première lecture avant d'entreprendre le travail proposé.

PRÉSENTATION DU TRAVAIL INDIVIDUEL.

A partir de votre plan de cours actuel, choisir une séquence de deux ou trois cours et structurer cette séquence d'apprentissage sous forme d'arbre inversé.

Conditions de réalisation

. Présenter sous forme de tableau en s'inspirant de l'annexe 20 les différents thèmes, contenus et/ou notions de cette séquence d'apprentissage.
. Identifier au besoin les préalables nécessaires.
. Débuter le travail au cours de cette rencontre immédiatement après la lecture des documents proposés précédemment.
. Faire critiquer son travail par un collègue sur les points de vue suivants: respect de la progression des contenus, identification des préalables s'il y a lieu, pertinence de certaines notions, absence de notions jugées essentielles.

TEXTES D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES ACÉTATES

. Texte à utiliser avec l'acétate 11

Un des objectifs de l'éducation est de FORMER DE MEILLEURS CITOYENS, c'est louable; mais en disant cela on en apprend peu sur sa mission. Cet objectif est tellement global que toutes les interprétations deviennent possibles. Qu'est-ce qu'un meilleur citoyen? Pour répondre à cela il faudrait d'abord savoir ce qu'est un citoyen, peut-être aussi ce qu'est un mauvais citoyen. Il faudrait également savoir à qui s'adresse cet objectif. Et comment savoir si, après avoir passé dans le système scolaire, les individus sont devenus de meilleurs citoyens?

Non! Il n'est presque pas possible de travailler sérieusement à partir d'énoncés aussi larges. Cela demeure tout au plus un voeu pieux. Il faut vraiment des bases plus solides, plus concrètes, quelque chose qui permette, en cours ou après l'apprentissage, d'évaluer le chemin parcouru.

C'est là que l'objectif pédagogique entre en jeu; il va permettre de traduire les divers besoins éducatifs en comportements observables et mesurables. L'objectif va décrire clairement ce qu'on attend de

celui qui apprend, ce qu'il sera capable de faire après qu'il aura réussi ses apprentissages.

Ce faisant l'objectif accomplit en quelque sorte une petite révolution dans le monde de l'éducation. En permettant dès le début de connaître les conditions de l'évaluation, il donne en quelque sorte un nouveau pouvoir à l'apprenant. Fini, désormais l'arbritraire ou les tests piégés. Dorénavant les règles du jeu sont écrites et connues de tous.

On pourrait encore énumérer plusieurs autres avantages à l'utilisation des objectifs en éducation. Qu'il suffise de mentionner que , c'est l'objectif qui a d'une certaine façon permis d'opérationnaliser l'individualisation de l'apprentissage et, par la suite, la rédaction de manuels pédagogiques d'un nouveau genre, pour se convaincre de leur utilité et des effets d'entraînement qu'ils peuvent avoir .

Il n'y a pas que l'élève qui y trouve son compte en étant:

-sécurisé par la connaissance du cheminement proposé par le professeur
-et sécurisé par la connaissance de ce sur quoi portera l'évaluation

Le professeur y trouve également le sien, l'objectif lui permet en effet de:

-ajouter de la cohérence à son contenu de cours,
-suggérer des moyens d'apprentissage et/ou d'enseignement,
-et valider ses activités d'évaluation.

• Textes à utiliser avec l'acétate '2

OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Il existe différentes catégories d'objectifs selon que l'on se place du point de vue de l'enseignant ou du point de vue de l'élè-

ve: des OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT qui s'adressent plus spécifiquement à un programme, une discipline ou un cours et, des OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE qui décrivent le comportement attendu de l'élève suite à une série d'activités d'apprentissage.

On aura par exemple des objectifs d'enseignement différents d'une discipline ou d'un programme à l'autre. En mathématiques des objectifs tels que:

> "Développer chez l'étudiant des attitudes favorables à l'étude des mathématiques"
>
> ou
>
> "Rendre l'étudiant apte à appliquer divers processus de résolution de problèmes"

sont des objectifs d'enseignement.

En techniques infirmières des énoncés comme les suivants:

> "L'infirmier(e) dispensera des soins de santé adéquat"
>
> ou
>
> "L'infirmier(e) sera capable de prodiguer un support moral aux personnes atteintes de maladie

sont également des objectifs d'enseignement.

En philosophie, des formulations telles que:

> "Favoriser chez l'étudiant(e) l'adoption d'une attitude critique face à l'action de l'homme sur son environnement physique et humain."
>
> ou
>
> "Développer chez l'étudiant une capacité d'analyse, de synthèse et de réflexion sur les divers courants philosophiques à l'oeuvre dans la société actuelle.

en sont aussi.

En science, on pourra retrouver des objectifs d'enseignement formulés ainsi:

"Développer chez les étudiants(es) le sens de l'observation"

ou

"Favoriser chez l'étudiant(e) l'adoption d'une attitude critique face aux boulversements technologiques de notre époque."

Tous ces objectifs définissent des orientations globales d'un programme ou d'une discipline ou encore les intentions pédagogiques d'un professeur, d'une institution ou d'une politique éducative. Ces objectifs sont la plupart du temps rédigés en termes généraux, ne visent pas l'acquisition d'un comportement spécifique, sont généralement en nombre limité et s'adressent aussi bien à l'enseignant(e) qu'à l'élève. En fait, il s'agit pour eux de décrire de façon globale ce vers quoi tendra l'enseignement.

Par contre, les objectifs d'apprentissage sont nettement orientés sur l'élève. Ils décrivent de façon plus ou moins spécifique, selon leur degré de généralité, le résultat attendu de l'étude. Leur nombre varie avec l'ampleur des programmes et ils sont toujours rédigés en fonction de l'élève.

En jardinage biologique des objectifs tels que:

"Décrire les diverses méthodes de compostage utilisées en jardinage biologique."

ou

"Etant donné une liste de matériaux disponibles, monter un tas de compost en respectant les règles de compostage concernant le rapport carbone/azote (c/n) l'apport de minéraux, le degré d'acidité (ph) ainsi que l'apport de phosphate et de terre."

sont des objectifs d'apprentissage.

En écologie,

"Décrire l'origine et la formation des précipitations acides ainsi que ses effets sur la faune, la flore, les humains et les matériaux."

ou

"Déterminer expérimentalement, à l'aide d'un ph mètre le degré d'acidification d'un ruisseau, d'une rivière, d'un lac ou de tout autre plan d'eau."

sont, à cause entre autres de leur précision, des objectifs d'apprentissage.

En philosophie,

"Décrire la conception de la liberté selon la philosophie de Jean-Paul Sartre."

ou

"Comparer le processus de raison dialectique chez Hegel au principe du matérialisme dialectique chez Marx."

et en français langue maternelle,

"Dans un texte d'environ 200 mots définir, selon le contexte, les mots soulignés après avoir identifié et donné le sens de leurs préfixes."

ou en économie,

"Illustrer, à l'aide d'un histogramme, en chiffres absolus et en pourcentage l'augmentation du nombre d'employés d'une municipalité donnée, pour chaque décennie pour la période de 1900 à 1980 inclusivement."

sont également tous des objectifs d'apprentissage car ils sont nettement orientés sur la performance de l'apprenant(e) qu'ils décrivent parfois même en détail.

. Texte à utiliser avec les acétates 13, 14, 15 et 16

HIÉRARCHIE DES OBJECTIFS

Comme vous l'avez sans doute constaté avec les exemples d'énoncés d'objectifs précédents, il existe une hiérarchie des objectifs pédagogiques.

Pour un cours donné il y a en fait trois niveaux d'énoncés d'objectifs d'apprentissage qui concernent plus particulièrement l'enseignant(e) et l'étudiant(e). Ils sont hiérarchisés selon un ordre allant du général au particulier:

-objectif général
-objectif terminal
-objectif intermédiaire

L'objectif GÉNÉRAL d'un cours se situe comme son nom l'indique à un niveau de généralité trop grand pour qu'il soit opérationnel. Il s'agit plus d'une déclaration d'intention qu'une habileté véritablement mesurable. C'est un premier niveau de spécialisation de l'énoncé très vague et très englobant que constitue l'objectif d'enseignement d'un programme ou d'une discipline. Il se caractérise par l'absence de considérations explicatives telles que le temps, spécificité, résultat attendu de l'apprentissage etc.

Exemples:

"Effectuer les travaux d'entretien du matériel dans une usine de traitement de l'eau."

"Se familiariser avec diverses méthodes de conservation des aliments."

L'objectif TERMINAL constitue pour sa part une description spécifique du résultat attendu de l'apprentissage. Il est rédigé en fonction de l'étudiant(e), avec un verbe d'action univoque -(c'est-à-dire qui ne laisse pas d'ambiguité sur le comportement attendu)- et sa portée est plus restreinte que l'objectif général.

Les objectifs INTERMEDIAIRES dérivent de l'objectif terminal et représentent la série des comportements préalables qu'il faut maîtriser pour atteindre l'objectif terminal. Ces objectifs constituent donc la liste des divers comportements à acquérir pendant la période d'apprentissage et représentent donc des étapes d'apprentissage essentielles en vue de l'atteinte d'un objectif terminal donné.

Exemples:

Objectif terminal

> "Décrire le mode d'utilisation des insecticides et des répulsifs naturels utilisés en jardinage biologique."

Objectifs intermédiaires dérivant de ce terminal

> "Identifier les 7 insecticides et/ou répulsifs naturels utilisés pour enrayer la prolifération des insectes dans un jardin potager."
>
> ...
>
> "Décrire le mode de préparation de la décoction de quassia."
>
> ...
>
> "Décrire le mode d'action de la terre diatomée sur les insectes ".
>
> etc.

Le présent tableau (acétate 16) illustre la hiérarchie des objectifs pédagogiques et les situe sur un continuum allant du niveau de généralité le plus élevé (niveau universitaire, collégial,secondaire ou primaire) au niveau de spécificité le plus précis possible, soit l'objectif intermédaire.

Les énoncés d'objectifs de niveau universitaire, collégial, secondaire ou primaire découlent de la politique éducative des différents ministères concernés par l'éducation. Il en est également de

même pour les objectifs concernant l'orientation d'un programme ou d'une discipline. Cet objectif fait partie des objectifs d'enseignement et les enseignants(es) ont rarement prise sur leur choix et sur leur rédaction.

Les objectifs généraux, terminaux et intermédiaires font partie de la catégorie des objectifs d'apprentissage. Les enseignant(es) ont souvent de l'emprise sur le choix et la rédaction des objectifs de ce niveau.

C'est à partir des objectifs généraux qu'on commence à préciser le contenu des cours en identifiant, de façon de plus en plus spécifique à mesure qu'on descend dans la hiérarchie, les divers savoirs, gestes et/ou habiletés qu'il faut maîtriser.

Voici à titre d'exemple comment les rédacteurs d'un cours de jardinage biologique ont hiérachisé une partie de leurs objectifs.

Objectif général:

"Planifier l'organisation de son propre jardin potager en respectant les règles du jardinage biologique."

Objectif terminal:

"Concevoir et tracer, pour une période de deux ans, les plans d'un jardin potager de 10m X 10m, comprenant au moins 15 légumes différents, dont au moins un se cultive en butte, en précisant:

- l'emplacement du tas de compost,
- le nom des légumes à l'aide de symboles,
- la position et la largeur des allées,
- la position des buttes,
- la position des plantations en planche,
- les indications sur les cultures intercalaires,

- l'orientation du potager,
- la direction des vents dominants,

et en respectant:

- le compagnonnage des plantes choisies,
- et la rotation des cultures pour la deuxième année.

Objectifs intermédiaires:

...

"Définir l'expression compagnonnage favorable et /ou défavorable des plantes potagères."

"A l'aide du tableau "L'art du compagnonnage" identifier, parmi une liste donnée de 10 plantes potagères, les compagnonnages favorables et défavorables."

"Décrire les différentes caractéristiques des méthodes de plantation suivantes: en planche, en rang et en butte."

"Décrire six des avantages des cultures en planches."

"Identifier deux plantes potagères cultivées en butte."

"Expliquer les buts poursuivis par la rotation des cultures dans un potager."

"Décrire les sept principes de base de la rotation des culture dans un potager."

"Définir l'expression mode végétatif d'une plante."

"Etant donné des plans de potager planifiés pour une période de quatre ans, indiquer si on a tenu compte dans ces plans du mode végétatif des plantes dans la rotation des cultures."

...

etc.

. Texte à utiliser avec les acétates 17, 18 et 19

LA FORMULATION D'UN OBJECTIF D'APPRENTISSAGE.

La formulation d'objectifs d'apprentissage peut sembler au premier coup d'oeil chose aisée, mais en réalité il n'en va pas ainsi. Plusieurs objectifs en apparence convenables ne s'avèrent pas ou peu opérationnels une fois dans la pratique.

Il n'y a pas de recette absolument infaillible dans la rédaction d'objectifs d'apprentissage, mais les différents auteurs s'entendent pour identifier certaines caractéristiques essentielles ou utiles.

Il s'agit de décrire le plus précisement possible le comportement final attendu de l'élève une fois qu'il aura complété ses apprentissages. Pour ce faire l'objectif devra:

- s'adresser uniquement à l'élève ou au sujet qui apprend
- contenir un verbe d'action univoque c'est-à-dire qui ne porte aucunement à l'équivoque comme les verbes polysémiques tel que faire, comprendre, connaître etc...
- exprimer le résultat d'une activité d'apprentissage.

Ces trois conditions ou critères sont essentiels, leur défaut risque de rendre l'objectif inopérant.

Selon que les circonstances s'y prêtent ou non l'objectif gagnera à préciser les normes d'acceptabilité selon lesquelles la démonstration de la maîtrise de l'objectif devra s'effectuer. Pour cela l'objectif devra préciser:

- les conditions de réalisation de la performance
- les seuils ou critères objectifs de performance

Ces deux dernières conditions sont circonstancielles et leur absence n'invalide pas nécessairement un objectif.

Une petite formule mémotechnique peut nous aider à garder facilement en mémoire ces différentes caractéristiques; il s'agit de l'acrostiche composé à partir des premières lettres des mots les plus importants de chacune de ces caractéristiques. Nous obtenons alors le mot:

SURCO

S pour centré sur le Sujet qui apprend
U pour verbe d'action Univoque
R pour Résultat attendu de l'apprentissage
C pour Conditions et critères de performance
O pour critères et conditions de performance Observables

• Texte à utiliser avec l'acétate 20

LA TECHNIQUE DITE DE L'ARBRE INVERSÉ

Traduire en objectifs d'apprentissage des contenus de cours n'est pas toujours une sinécure. Nous vous proposons donc ici un exemple relativement simple de structuration de contenu de cours selon la technique dite de "l'arbre inversé". Cet exemple permet d'observer la hiérarchisation des contenus. Il montre en effet une gradation des notions simples vers des notions de plus en plus complexes. Par exemple: identification du cercle, identification du rayon d'un cercle, calcul de l'aire d'un cercle.

Cette technique comporte certains avantages par rapport à la technique dite de "dérivation". Elle permet en effet d'observer une progression dans la complexité des comportements à acquérir, progression qui n'est pas toujours évidente lorsqu'on dérive directement les objectifs d'apprentissage des notions d'un contenu de cours déjà existant.

"L'arbre inversé" permet également d'identifier des notions préalables essentielles à l'atteinte de l'objectif terminal. L'introduction de préalables dans la stucturation d'un contenu de cours reste cependant l'exception plutôt que la règle et c'est dommage. Avant d'aborder une séquence d'apprentissage il serait en effet bon de véri-

fier si l'étudiant(e) possède bien toutes les notions de base lui permettant de progresser à travers la séquence d'apprentissage abordée.

Parmi d'autres avantages de cette technique nous pouvons également souligner qu'elle facilite le morcellement du contenu, ce qui rend celui-ci plus digestible pour l'étudiant(e).

Il faut, par ailleurs, faire observer que de partir d'un plan de cours existant pour le traduire en objectifs d'apprentissage comporte certains risques tels que: coller des énoncés d'objectifs aux divers contenus du cours, ce qui représente en quelque sorte un statu quo; négliger d'autres objectifs que ceux inspirés par le contenu de cours et dans ce cas les préalables seront presque toujours inexistants; éviter de se poser des questions sur les nouvelles notions à insérer dans la séquence d'apprentissage; etc.

La technique de "l'arbre inversé" en permettant une meilleure hiérachisation des contenus peut également favoriser l'identification des notions essentielles absentes d'un plan de cours et par là l'introduction dans la séquence d'apprentissage de ces nouvelles notions.

C'est le travail auquel nous allons vous convier dans l'activité qui suit.

. Remettre ce travail à l'animateur avant la prochaine rencontre de perfectionnement et prendre rendez-vous avec lui pour l'évaluation du travail.

. Ce travail devra être effectué avant la prochaine rencontre de groupe.

9) CORRECTION DES TRAVAUX ET RENCONTRES INDIVIDUELLES AVEC LES PARTICIPANTS

L'évaluation de ce travail représente une occasion unique d'évaluation formative. C'est en effet l'occasion rêvée d'appliquer à la correction des travaux une technique comme l'annotation critériée et de fournir un feed-back personnalisé, rapide et précis. Ainsi, serez-vous congruent avec l'objectif de la présente session de perfectionnement: fournir à l'apprenant(e) une évaluation formative qui facilitera sa démarche d'apprentissage.

A ce stade de la session l'animateur devra:

. avoir prévu la date de la prochaine rencontre de groupe en tenant compte de la période de temps nécessaire pour que les participants puissent terminer leur travail;

. avoir prévu du temps pour les rencontres individuelles;

. prendre en note les heures et lieux des diverses rencontres individuelles d'évaluation.

-ANNEXES-

objectifs pédagogiques

RÉSULTATS ATTENDUS D'UNE INTERVENTION ÉDUCATIVE

DE FACON PLUS EXPLICITE, IL S'AGIT D'ÉNONCÉS PRÉCISANT

- SOIT LES ATTENTES D'UN SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT, D'UN PROGRAMME OU D'UNE DISCIPLINE
- SOIT LES INTENTIONS DU PROFESSEUR DANS UN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT
- SOIT LES COMPORTEMENTS ATTENDUS DE LA PART D'UN ÉLÈVE AU TERME DE SON APPRENTISSAGE.

ANNEXE 12

-OBJECTIF D'ENSEIGNEMENT

➧ ÉNONCE PRÉCISANT L'INTENTION DU PROFESSEUR POURSUIVIE PAR L'ENSEMBLE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE PROPOSÉES AUX ÉLÈVES.

-OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

➧ ÉNONCE DU COMPORTEMENT ATTENDU DE LA PART DE L'ÉLÈVE AU TERME D'UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE.

ANNEXE 13

objectif general

- DÉCRIT SOMMAIREMENT L'INTENTION PÉDAGOGIQUE D'UN COURS
- RÉDIGÉ EN TERMES GÉNÉRAUX
- INFORME GLOBALEMENT SUR L'OBJET DE L'APPRENTISSAGE

EXEMPLE: CONNAÎTRE SUFFISAMMENT L'ANGLAIS POUR ÊTRE CAPABLE DE LIRE LES QUOTIDIENS.

ANNEXE 14

objectif terminal

- PRÉCISE LES RÉSULTATS ATTENDUS A LA FIN D'UN APPRENTISSAGE

- SERT A RENDRE MESURABLE L'ATTEINTE D'UN OBJECTIF

EXEMPLE: RÉSOUDRE UN SYSTÈME D'ÉQUATION DU PREMIER DEGRÉ A DEUX INCONNUES A L'AIDE DE LA MÉTHODE DE SUBSTITUTION

ANNEXE 15

OBJECTIF INTERMEDIAIRE

- PRÉCISE LES COMPORTEMENTS PRÉALABLES AU COMPORTEMENT TERMINAL
- PRÉCISE LES COMPORTEMENTS A ACQUÉRIR PENDANT LA PÉRIODE D'APPRENTISSAGE
- DÉRIVE DE L'ÉNONCÉ DE L'OBJECTIF TERMINAL

EXEMPLE: OBJECTIF TERMINAL:
IDENTIFIER UN MINERAI DE QUARTZ PARMI 5 SPÉCIMENS MINÉRALOGIQUES DIFFÉRENTS

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE:
DÉCRIRE LES CARACTÉRISTIQUES D'UN ÉCHANTILLON DE QUARTZ

DÉCRIRE LES CARACTÉRISTIQUES D'UN ÉCHANTILLON DE FELDSPATH

ETC.

ANNEXE 16

HIERARCHIE DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

a) NIVEAU (UNIVERSITAIRE, COLLÉGIAL, SECONDAIRE, PRIMAIRE) b) PROGRAMME OU DISCIPLINE		OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT
c) GÉNÉRAUX D'UN COURS d) TERMINAUX e) INTERMÉDIAIRES		OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

ANNEXE 17

LA FORMULATION D'UN OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

DÉFINIR LE COMPORTEMENT FINAL DE L'ÉLÈVE

- S'ADRESSER UNIQUEMENT A L'ÉLÈVE.
- CONTENIR UN VERBE D'ACTION UNIVOQUE.
- EXPRIMER LE RÉSULTAT D'UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE ET NON L'ACTIVITÉ ELLE-MÊME.

INDIQUER LES NORMES D'ACCEPTABILITÉ DE LA PERFORMANCE

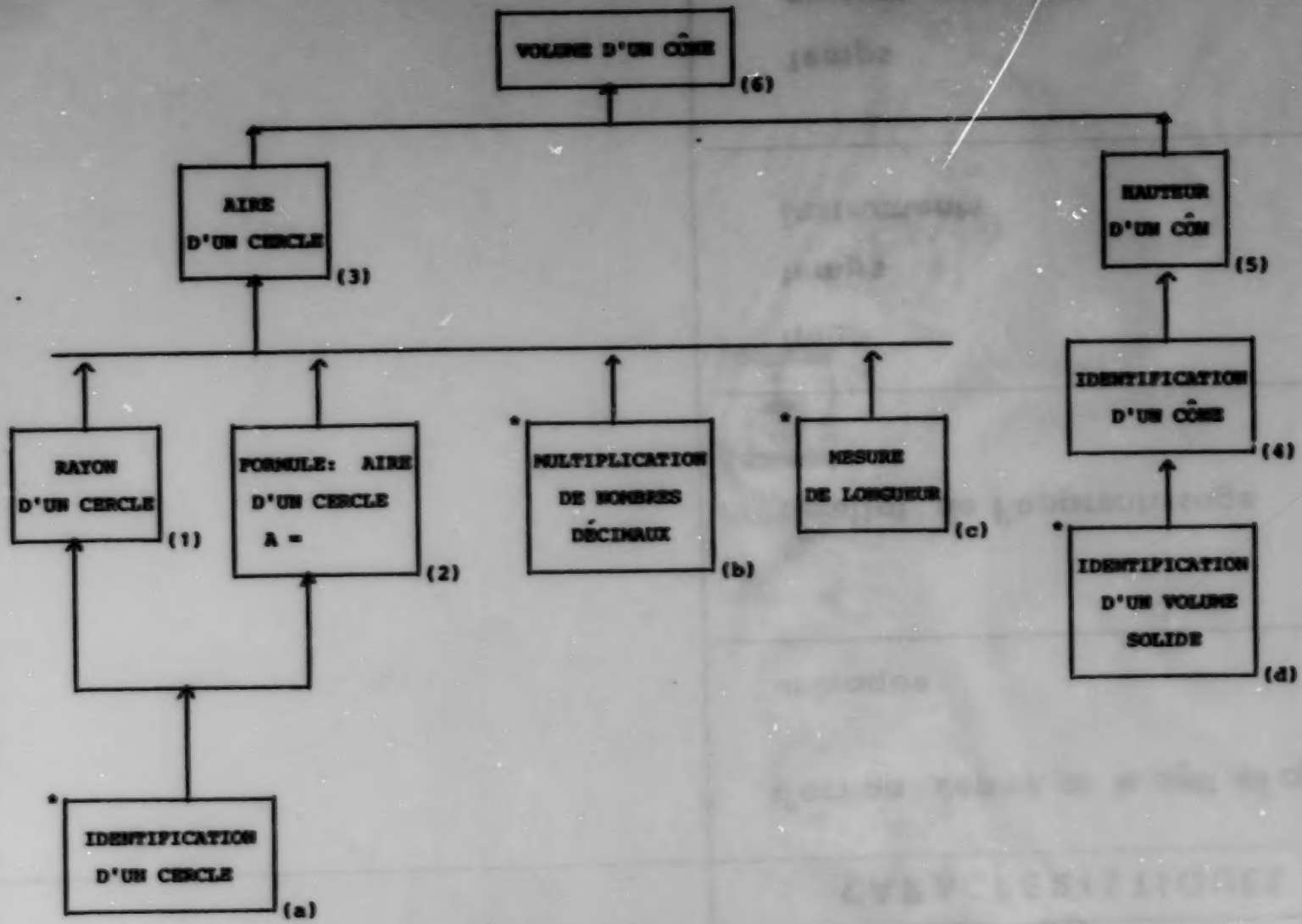
- PRÉCISER LES CONDITIONS DE RÉALISATION DU COMPORTEMENT.
- SPÉCIFIER UN SEUIL OU CRITÈRE OBJECTIF DE PERFORMANCE.

COMPOSANTES	
essentielles	**Verbe** **Objet**
accessoires	**Conditions** **Seuil** ou CRITERE

ANNEXE 19

	CARACTERISTIQUES
	d'action centré sur le sujet qui apprend univoque
	résultat de l'apprentissage
	lieu temps instruments
	temps erreurs permises

ANNEXE 20



* Représente des préalables.

(1) Les chiffres correspondent aux énoncés d'objectifs.

(a) Les lettres correspondent aux préalables

ANNEXE 20

OBJECTIF TERMINAL (6)

Etant donné quatres cônes de différentes dimension et une règle graduée en cm, calculer le volume de chaque cône.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

(1) Etant donné quatre illustrations de cercle, identifier celle représentant le rayon d'un cercle.

(2) Ecrire la formule du calcul de l'aire d'un cercle.

(3) Etant donné quatre illustrations de cercle et une règle graduée en cm, calculer la surface de chacun de ces cercles

(4) Etant donné quatre illustrations de différents solides, identifier celle(s) représentant un (des) cône(s).

(5) Etant donné cinq cônes marqués de plusieurs lignes, identifier sur chacun d'eux la ligne représentant la hauteur.

DOCUMENTS

OBJECTIFS TERMINAUX

DISTINGUER entre elles les expressions suivantes:
objectif d'enseignement, objectif d'apprentissage, objectif pédagogique, objectif général, objectif terminal et objectif intermédiaire.

En partant du choix d'une section de son plan de cours,

a) FRACTIONNER le contenu de celui-ci selon la technique dite de "l'arbre inversé"

b) RÉDIGER à partir de la section du plan de cours ainsi franctionné les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires qui en découlent.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

. Étant donnée une liste de 10 objectifs, IDENTIFIER parmi ceux-ci les objectifs d'enseignement et les objectifs d'apprentissage.

. Étant donnée une liste de 20 objectifs, IDENTIFIER à quel niveau de généralité (d'enseignement, général, terminal, ou intermédiaire) chacun d'eux appartient.

. DÉCRIRE les 3 composantes essentielles d'un objectif terminal ou intermédiaire.

. DÉCRIRE les 2 composantes facultatives ou circonstancielles d'un objectif terminal ou intermédiaire.

. Étant donné une liste de 20 objectifs, INDIQUER si chacun d'eux est formulé correctement.

L'ÉVALUATION FORMATIVE ET LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

L'évaluation formative, venons-nous de dire, vise à communiquer à l'élève des informations claires et utilisables sur ses apprentissages; or, il nous semble évident que l'enseignant ne sera en mesure de communiquer à l'élève de telles informations que s'il sait lui-même, de façon relativement précise, ce qu'il attend de son enseignement, quels sont les apprentissages sur lesquels il doit faire porter cette information.

Et la technologie actuellement la plus apte à répondre à ces questions nous semble être celle des objectifs pédagogiques explicites, rédigés et hiérarchisés par l'enseignant.

C'est pourquoi nous proposons ici, dans notre démarche, le traitement des objectifs pédagogiques, dont la maîtrise nous semble un préalable absolu.

TEST DIAGNOSTIQUE

Objectif intermédiaire

Étant donné une liste de 10 objectifs, IDENTIFIER par la lettre (A) pour apprentissage, (E) pour enseignement les objectifs d'apprentissage et les objectifs d'enseignement.

1. Comprendre le concept santé/maladie ( )
2. Développer la vision spatiale de l'élève ( )
3. Faire une première présentation d'idées modernes en ce qui a trait à la matière, au rayonnement et à leur interaction ( )
4. Choisir la machine-outil appropriée. ( )
5. Connaître les effets des médicaments administrés. ( )
6. Faire apprécier la pratique du soccer. ( )
7. Établir sa propre conception de la souffrance et de la mort chez l'être humain. ( )
8. Dresser la liste des cent vingt-deux comtés du Québec. ( )
9. Montrer aux étudiants le mode d'utilisation d'un épiscope. ( )
10. Développer des habiletés pour devenir un enseignant apprécié de ses élèves. ( )

Note:

Le corrigé de ce test vous sera fourni par l'animateur après la passation du test.

LECTURES COMPLÉMENTAIRES AUX EXPOSÉS ET AUX ACTIVITÉS DE GROUPE.

Pour consolider les apprentissages réalisés au cours de la série d'exposés et d'exercices précédents nous vous proposons la lecture des documents suivants. Ils reprennent sous une forme différente et parfois plus détaillée l'essentiel des exposés auxquels vous venez d'assister. Ces documents, en plus de renforcer les apprentissages antérieurs vous serviront d'aide mémoire ou de point de référence lors de la réalisation du travail qui vous a été assigné.

DOCUMENT NO: 5

NADEAU, Marc-André, Les objectifs pédagogiques et leur mesure, Université Laval, Février 1974.

UN OBJECTIF PÉDAGOGIQUE: C'EST QUOI?

La littérature portant sur les objectifs fait généralement mention de deux types d'objectif: objectif général et objectif spécifique ou pédagogique. Afin de bien distinguer ces deux types d'objectifs en cause, nous allons tenter de les définir.

On pourrait définir un objectif général comme un énoncé décrivant d'une façon globale et imprécise ce vers quoi tend l'enseignement. De par son caractère d'imprécision ce type d'objectif ne vise pas à mesurer un comportement ni ne souligne ce que le sujet doit être capable de faire ou manifester à la suite d'un apprentissage. Par exemple l'objectif suivant "Former un bon citoyen" serait de type général.

Par contre, un objectif spécifique peut être défini comme étant la communication d'une intention exprimant un changement ou une modification attendue chez l'étudiant à la suite d'une activité ou une séquence d'apprentissage. En ce sens, un objectif pédagogique exprime et annonce un résultat attendu et n'est nullement la présentation ni le résumé du contenu d'un cours. Par exemple, l'énoncé suivant "Énoncer le principe d'Archimède" serait classifié comme un objectif pédagogique.

Cette dernière définition souligne qu'un objectif se doit d'exprimer un changement attendu à la suite d'un apprentissage. Ce changement attendu concerne le comportement terminal et non l'activité d'apprentissage elle-même. Par comportement, on entend: toute activité visible manifestée par un étudiant. Par comportement terminal, on entend: comportement que l'on souhaite voir manifester par l'étudiant au moment où cesse notre influence sur lui. Le comportement final est défini par l'identification du comportement observable accepté comme preuve de ce que l'étudiant a atteint l'objectif.

Ce qui précède nous permet d'identifier deux caractéristiques

désirables d'un objectif pédagogique; qu'il soit communicable et mesurable. Un objectif sera communicable s'il est exprimé en termes suffisamment clairs pour donner lieu à une interprétation fidèle à l'intention initiale. Un objectif sera mesurable si le changement qui est attendu chez l'étudiant est observable. Donc, tout énoncé d'objectif qui donne lieu à de multiples interprétations ne peut être qualifié d'objectif pédagogique. De même, tout énoncé d'objectif dont le degré d'atteinte ne peut être observé ou mesuré ne peut être qualifié d'objectif pédagogique.

EXERCICE

1. Voici une liste de 20 énoncés d'objectifs. Votre tâche consiste à identifier à quel degré de généralité ils se situent dans la hiérarchie des objectifs pédagogiques. Inscrivez dans la parenthèse la lettre E pour objectif d'enseignement (programme ou discipline), la lettre G pour objectif général, la lettre T pour un objectif terminal et la lettre I pour un objectif intermédiaire.

a) Se familiariser avec les diverses théories de la gravitation. ( )

b) Écrire dans l'ordre et en majuscules, toutes les lettres de l'alphabet. ( )

c) Décrire l'impact des révolutions communistes chinoise et russe sur la structure économique, politique et sociale de ces pays. ( )

d) Etant donné une liste de 50 abréviations du vocabulaire pharmaceutique en usage dans le monde médical, interpréter celles-ci de manière à pouvoir toutes les écrire sans erreur. ( )

e) Former des iphalothérapeutes travaillant en étroite collaboration avec l'équipe de santé en prenant des responsabilités de soins dans les domaines de la fonction cardio-respiratoire et de l'anesthésie-réanimation. ( )

f) Définir les termes débit et crédit. ( )

g) Initier l'étudiant au langage et au métier de sociologie. ( )

h) Dactylographier un texte de 10 pages à raison de 60 mots à la minute, sans faire plus de 10 erreurs de frappe. ( )

i) Décrire l'hypothèse de base sur laquelle s'appuyaient respectivement Lamarche, Geoffroy de St-Hilaire, Cervier, Darwin, Wagner et Devris pour échafauder leurs théories respectives des modifications évolutives des espèces. ( )

j) Se sensibiliser aux effets des précipitations acides sur l'environnement. ( )

k) Décoder un texte sténographié de 5 lignes. ( )

l) A partir de données expérimentales recueillies lors du laboratoire X, rédiger, seul, un rapport de laboratoire en respectant les 10 étapes du protocole de présentation. ( )

m) Donner à l'élève une bonne connaissance des principes de base de divers procédés de transformation du bois en pâte, et de la pâte en papier. ( )

n) Comprendre les concepts fondamentaux et les applications de l'algèbre linéaire. ( )

o) S'entraîner de manière à pouvoir courir le mille en 5 minutes. ( )

DOCUMENT NO: 6

La formulation des objectifs: les critères utiles.

Comment formule-t-on un objectif pédagogique? Quels sont les critères à respecter dans la formulation d'un objectif pédagogique?

Une revue de la littérature nous permet de constater qu'il existe certaines divergences d'opinion concernant les caractéristiques que doit posséder un énoncé d'objectif. Il nous apparaît que ce désaccord trouve son origine dans un manque de distinction entre les caractéristiques essentielles et les caractéristiques accessoires d'un énoncé d'objectif pédagogique. Cependant, dans l'ensemble, il nous apparaît que les caractéristiques suivantes sont considérées comme utiles par l'ensemble des auteurs.

Un énoncé d'objectif:

ESSENTIEL
1) doit contenir un verbe d'action spécifique
2) doit s'adresser uniquement à l'étudiant
3) doit exprimer le produit d'une activité d'apprentissage et non l'activité elle-même.

ACCESSOIRE
4) peut préciser des conditions de réalisation du comportement
5) peut contenir un critère d'acceptabilité de la performance

1) Verbe d'action spécifique

Tout énoncé d'objectif doit contenir un verbe qui traduit un comportement visible i.e. observable. L'expression "verbe d'action" veut traduire ce caractère "d'observabilité" du comportement exprimé dans l'objectif. Le verbe d'action exprimé dans l'objectif doit être assez spécifique pour que son interprétation par diverses personnes se prête à des définitions opérationnelles possiblement variées mais de même nature.

C'est donc dire que le verbe d'action apparaissant dans l'énoncé d'objectif se doit d'être définissable opérationnellement i.e. se prêter à une mesure quantitative. Sans cette qualité "opérationnelle" du verbe d'action l'objectif ne pourra être dit mesurable.

Dans un énoncé d'objectif pédagogique, le verbe d'action traduit le comportement à acquérir. C'est donc par le biais du verbe d'action spécifique que le comportement attendu sera dit observable et mesurable. C'est donc dire que le verbe d'action apparaissant dans l'énoncé d'objectif se doit d'être définissable "opérationnelle" du verbe d'action, l'objectif ne pourra être dit mesurable.

Donc les conditions d'univocité de l'interprétation et d'opérationnalisationdoivent présider dans le choix des verbes d'action à inclure dans un énoncé d'objectif.

Les verbes comme comprendre, connaître, sensibiliser sont à rejeter puisque donnant lieu à de multiples interprétations et par conséquent à différentes mesures. Selon James Popham (1969), les objectifs utilisant de tels verbes peuvent tout au plus être considérés comme généraux. Des auteurs comme Mager (1962), Walbesser (1968), Sullivan (1969), Gerlach (1971) suggèrent des verbes tels que identifier, décrire, nommer, ordonner, etc., qui, selon eux, peuvent être considérés comme respectant les conditions de mesurabilité et de communicabilité.

Dans l'exemple suivant, l'énoncé B contient un verbe d'action se prêtant à une seule interprétation alors que l'énoncé A contient un verbe qui se prête à de multiples interprétations.

A) Analyser le contenu d'une communication orale

B) Enumérer les cinq éléments structuraux de la communication orale

2) S'adresse uniquement à l'étudiant

Le comportement exprimé dans l'objectif est attendu exclusivement de la part de l'étudiant qui apprend.

Puisqu'un objectif exprime le comportement attendu chez l'étudiant et non chez l'enseignant, il s'en suit que tout objectif pédagogique doit s'adresser à l'étudiant. L'expression suivante "l'étudiant doit être capable de" que l'on retrouve fréquemment dans des énoncés d'objectifs souligne le principe énoncé plus haut.

Dans l'exemple suivant, l'énoncé B respecte le critère ci-haut mentionné car il décrit un comportement attendu de l'étudiant alors que l'énoncé A décrit quelque chose que le professeur se propose de faire.

A) Sensibiliser l'étudiant au problème de la pollution,
B) L'étudiant sera capable de décomposer un polynôme en facteurs.

3) Le produit d'une activité

Par ce critère on veut souligner le fait que l'objectif pédagogique ne doit pas se confondre avec les moyens utilisés pour l'atteindre. En fait, comme un objectif ne doit pas être la description d'un contenu de cours, il ne doit pas non plus être la description d'une activité d'apprentissage. Par exemple, un énoncé comme "Découvrir le principe d'Archimède" ne décrit pas un comportement terminal attendu de l'étudiant mais décrit plutôt un processus d'apprentissage qui une fois réalisé permettra à l'étudiant soit d'énoncer le principe d'Archimède, soit de l'identifier parmi un ensemble d'énoncés de principe, soit de l'appliquer dans une situation particulière. En somme, le comportement exprimé dans l'objectif doit être répétable dans le temps, ce qui n'est pas le cas pour le processus impliqué dans l'expression "Découvrir le principe d'Archimède". Lorsque l'étudiant aura découvert le principe d'Archimède on ne pourra lui demander de le découvrir de nouveau.

Dans l'exemple suivant, l'énoncé B respecte le critère no 3, à savoir qu'il décrit le résultat d'une activité d'apprentissage et non l'activité d'apprentissage elle-même. L'énoncé A par contre décrit certaines acquisitions à partir d'un processus de découverte.

A) Au cours de cette activité, l'étudiant découvrira les caractéristiques essentielles d'une phrase complète,

B) A la suite de cette activité d'apprentissage, l'étudiant pourra composer une phrase ayant un sujet, un verbe et un complément.

4) Conditions de réalisation

Le contexte dans lequel le comportement attendu devra se manifester est décrit (conditions et informations).

Par conditions de réalisation, nous entendons les permissions, restrictions, précisions fournies aux étudiants quant aux où, quand, comment, avec quoi, le comportement attendu se réalisera. En fait, les conditions de réalisation spécifient les circonstances environnantes, le matériel offert ou refusé aux étudiants.

Les conditions de réalisation lorsque explicites peuvent être précédées par les expressions suivantes:

Étant donné...
A l'aide de...
Sans.....
En utilisant..

Si on ne précise pas de conditions de réalisation particulières, c'est que l'on s'attend à ce que l'étudiant puisse réaliser la performance exigée sous toutes sortes de conditions. Il serait préférable alors d'indiquer dans l'objectif que le comportement attendu pourra se vérifier sous différentes conditions.

5) Critère de performance

Comme à tout procédé de mesure suit un procédé d'évaluation, il est quelquefois nécessaire d'établir "à priori" un critère de performance qui permette de classer l'étudiant comme ayant atteint ou non l'objectif en question.

Lorsque l'on se réfère au critère de performance, on se réfère à un score ou une note minimum qu'un individu doit atteindre pour être jugé comme ayant atteint un objectif donné.

En soi, un objectif pédagogique est atteignable à 100% i.e. que tout individu devrait maîtriser un dit objectif. Cependant, compte tenu des différences individuelles, on peut s'attendre à ce que non seulement tous les individus ne puissent maîtriser un objectif quelconque mais qu'il y a des individus qui ne pourront atteindre la performance minimum en regard d'un objectif.

Cependant, la détermination d'un critère de performance n'est pas chose facile. Il n'existe pas de procédure bien établie qui nous permette de déterminer d'une façon rigoureuse un critère de performance. Il s'en suit que dans l'établissement d'un critère de performance l'enseignant doit se servir de son expérience passée et/ou de son intuition et/ou de sa subjectivité.

Le critère de performance peut s'exprimer de diverses façons par:

- des unités de temps (4 minutes)
- des pourcentages (10%)
- des proportions (1 sur 5)
- des normes de précisions (à 4 décimales près)
- des quantités (5 ou moins)
- des adverbes (correctement)
- sans erreur

Dans l'exemple suivant, les énoncés A et B respectent encore les critères essentiels à la formulation d'un objectif. Cependant, l'énoncé B spécifie la qualité de la performance attendue de l'étudiant.

A) Être capable de courir le mille,

B) Être capable de courir le mille en quatre minutes ou moins.

Nous avons donc décrit les cinq critères considérés comme utiles dans la formulation d'un objectif pédagogique.

Parmi ces critères, il s'en trouve que l'on peut qualifier d'essentiels à la formulation d'objectifs, et il s'en trouve qui revêtent un caractère plus accessoire.

Les trois premiers critères énoncés plus haut, verbe d'action, s'adresse aux étudiants, et comportement terminal, sont des conditions sine qua non. Si un objectif ne rencontre pas ces trois critères, il sera jugé comme non valable. Les deux derniers critères, conditions de réalisation et critère de performance, peuvent ne pas être présents et nous pourrions quand même être en présence d'un objectif pédagogique valable. Ce dernier peut ne pas être présent dans l'énoncé même d'un objectif, cependant, il faudra le spécifier lors de l'évaluation du résultat de l'étudiant.

OBJECTIF TERMINAL VS OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

Un objectif pédagogique décrit donc d'une façon précise un comportement attendu chez un étudiant. Il fut mentionné que le comportement est terminal en ce sens qu'il se manifeste à la fin d'une activité d'apprentissage ou d'une séquence d'apprentissage. Il peut se produire cependant que la maîtrise de ce comportement terminal soit facilité par la maîtrise d'un ensemble de comportements dits intermédiaires i.e. subordonnés. Ces comportements intermédiaires peuvent être exprimés sous forme d'objectifs, lesquels peuvent prendre le nom d'objectifs intermédiaires.

Un objectif intermédiaire exprime un comportement, résultat d'un apprentissage préalable pour atteindre un objectif terminal. En ce sens, un objectif intermédiaire est un dérivé d'un objectif terminal.

Il serait faux de croire que tout objectif terminal présuppose nécessairement l'existence d'objectifs intermédiaires. De fait, l'on ne formule des objectifs intermédiaires que lorsqu'ils peuvent faciliter l'atteinte ou la maîtrise d'un objectif terminal.

Dans l'exemple suivant, les objectifs intermédiaires décrivent des comportements qui devraient favoriser la maîtrise du comportement terminal.

Objectif terminal: Être capable de transposer en termes comportementaux (selon les critères d'une définition opérationnelle adéquate) un énoncé d'objectif formulé en termes généraux ou vagues.

Objectifs intermédiaires:

1. Être capable d'identifier, parmi plusieurs énoncés d'objectifs, ceux qui sont définis sous forme de comportements mesurables.
2. Être capable d'identifier le ou les critères non respectés dans la formulation d'un objectif pédagogique.

Il est important de mentionner que les critères de formulation d'objectifs intermédiaires sont exactement les mêmes que ceux qui président à la formulation d'objectifs terminaux.

EXERCICE 2

Les composantes des objectifs d'apprentissage.

Les spécialistes s'entendent généralement sur le fait qu'un objectif d'apprentissage du domaine cognitif peut être formé de 4 composantes, mais que deux d'entre elles sont essentielles et les deux autres sont matière de choix ou de circonstances.

A. Décomposez l'objectif suivant en ses 4 composantes et identifiez chacune d'elles:

COMPOSANTE	EXTRAIT DE L'OBJECTIF
Verbe	
Objet	
Conditions	
Critère ou seuil de performance	

REDIGEZ, avec accès au dictionnaire français-anglais, une composition anglaise en faisant moins de 10 erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale ou de phraséologie.

B. En regard de chacun des énoncés suivants, a) indiquez par un X dans les cases appropriées du tableau qui suit les composantes présentes dans chacun des objectifs b) indiquez si l'objectif, tel que formulé est acceptable ou non.

1. Un extrait tiré d'un essai étant fourni, identifier si l'essai est un journal intime, un essai moraliste, un essai philosophique ou un essai polémique.
2. Les données étant fournies, fabriquer les filets d'un engrenage de façon à ce que la pièce remplisse convenablement sa fonction.
3. Résoudre des équations à une inconnue.
4. Connaître les étapes fondamentales du développement d'un insecte.
5. Résoudre des problèmes avec des connaissances acquises antérieurement.
6. Développer la vision spatiale de l'élève.
7. Une liste d'auteurs et de romans étant fournie, associer au moins 80% des romans avec leur auteur.
8. Connaître les effets des médicaments administrés aux clients lors des stages.
9. Rendre la présence de l'atome évidente à partir de l'atome classique.
10. Connaître les possibilités et les limites de la règle, du pied à coulisse, du micromètre, du planimètre, des balances et bien d'autres encore.

	Verbe	Objet	condition	Seuil ou critère	acceptabilité	
					oui	non
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

DOCUMENT NO: 7

GAUTHIER, Robert, Les objectifs et les contenus de cours, Trente et une lectures sur les objectifs pédagogiques, Collège Marguerite-Bourgeoys, Décembre 1977.

OBJECTIFS

À la fin de cette lecture, le participant sera capable:

a) d'identifier les deux phases de la traduction des contenus de cours en objectifs;

b) de distinguer un contenu de cours d'un objectif et d'illustrer par un exemple;

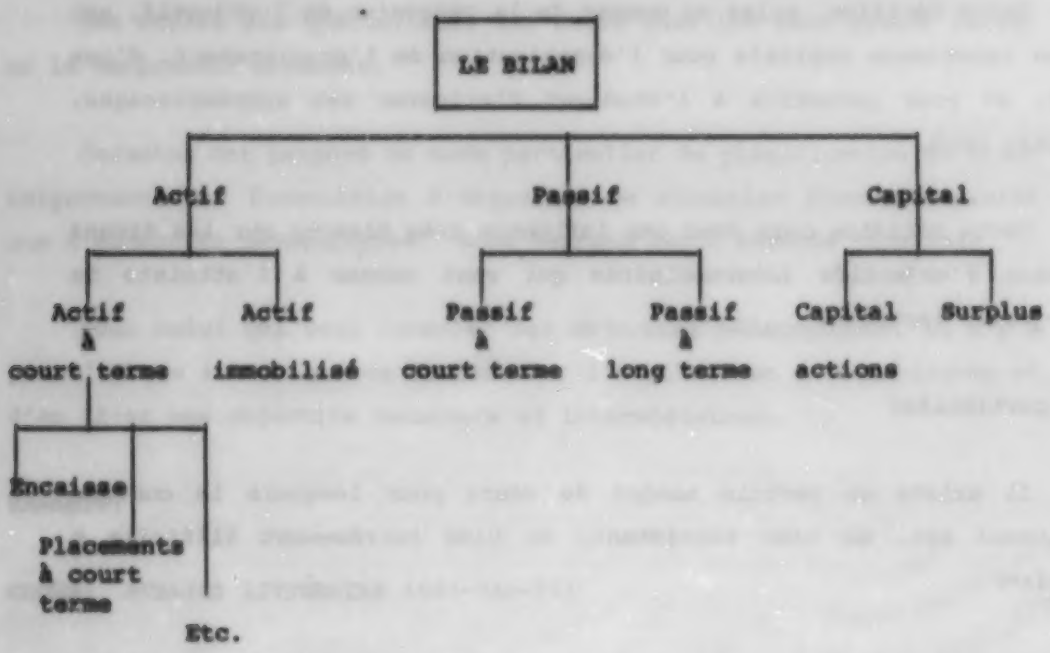
c) de distinguer habileté et contenu notionnel et d'illustrer chacun par un exemple.

Il existe souvent une certaine confusion entre les contenus de cours et les objectifs pédagogiques. Plusieurs professeurs, ayant précisé le contenu de leur cours, estiment qu'ils ont, par le fait même, précisé leurs objectifs d'enseignement.

Affirmons d'abord que les contenus d'enseignement doivent être:

a) d'abord précisés;
b) puis, TRADUITS en objectifs terminaux et intermédiaires.

Et examinons un exemple emprunté à un cours élémentaire de comptabilité.



Le contenu est précisé et organisé. Mais des questions fondamentales se posent encore, questions auxquelles seuls des objectifs pédagogiques clairs peuvent répondre.

D'abord, voyons l'objectif terminal, qui concernera évidemment le bilan.

À la fin de cette partie du cours, l'étudiant devra-t-il être en mesure de "monter" lui-même un bilan, ou seulement d'en lire un et de l'interpréter.

Cette décision, prise au moment de la rédaction de l'objectif, est d'une importance capitale pour l'organisation de l'enseignement, d'une part, et pour permettre à l'étudiant d'orienter ses apprentissages, d'autre part.

Cette décision aura donc une influence très directe sur les divers niveaux d'objectifs intermédiaires qui vont amener à l'atteinte de l'objectif terminal.

Cas particulier

Il existe un certain nombre de cours pour lesquels le contenu notionnel est, ou bien inexistant, ou bien extrêmement difficile à préciser.

En fait, il s'agit de tous les cours dont le programme décrit des habiletés plutôt que des notions, voire même des expériences, par exemple en philosophie, en éducation physique, en arts plastiques (certains cours), dans plusieurs des cours de techniques, etc.

Il peut, au premier abord, paraître plus simple de formuler des objectifs pédagogiques pour ces cours que pour les autres, puisque les habiletés, donc les "capacités de ..." sont déjà identifiées. Or, il n'en est rien, la plupart du temps.

L'expérience nous apprend qu'il est souvent beaucoup plus difficile de préciser, d'expliciter, de "décomposer" une habileté en sous-habiletés qu'une notion en sous-notions.

Tel est pourtant le défi de ces professeurs. Il ne s'agit pas, pour eux, de traduire un contenu en objectifs, mais plutôt de concevoir, plus ou moins directement, leurs objectifs d'abord terminaux, puis intermédiaires.

Les écrits des spécialistes sur cette question sont plutôt rares, on le comprendra aisément.

Certains ont proposé un mode particulier de planification de l'enseignement, par formulation d'objectifs de situation éducative plutôt que d'objectifs pédagogiques. Nous verrons cette méthode plus loin.

Pour celui qui veut formuler des objectifs pédagogiques, il n'y a pas d'autres issues que de fractionner l'habileté en sous-habiletés et d'en tirer ses objectifs terminaux et intermédiaires.

Exemple:

COURS: ATELIER LITTÉRAIRE (601-942-71)

Objectif général

Faire connaître et pratiquer par l'étudiant l'expérience de la création littéraire.

Supposons que le professeur définit comme une expérience de création la transposition d'un genre littéraire à un autre.

Objectif terminal

À la fin du cours, l'étudiant sera capable de transposer en un poème, un conte qui lui sera proposé, en conservant le thème principal du conte.

Le professeur décompose son habileté en sous-habiletés:

- capacité d'identifier le thème principal d'un conte;
- connaissance du langage poétique: rythme, sonorité, harmonie, tropes, etc.
- capacité de développer un thème ou de l'évoquer.

Ces sous-habiletés seront alors traduites en objectifs intermédiaires.

L'exemple est donné pour ce qu'il vaut. Nous hésiterions à placer notre tête sur la bûche pour défendre sa qualité exemplaire.

Disons qu'il s'agit d'une simple illustration.

QUESTIONS SOULEVÉES PAR LA LECTURE

1. _____
_____
_____

2. _____
_____
_____

RÉSUMÉ

GRILLE D'ANALYSE D'UN OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES		
Rédigé en fonction du sujet,	S	atteint avec un verbe à l'infinitif,
utilisant un verbe univoque,	U	dont le sens est le même pour tous,
précisant le résultat attendu	R	ce verbe décrivant une action ou un comportement répétable dans des situations similaires à l'objectif,
CARACTÉRISTIQUES CIRCONSTANCIELLES		
énumérant au besoin les conditions de performance,	C	en apportant toutes les considérations d'aides, d'instruments de restriction, etc.
et utilisant un ou des critères objectifs ou observables d'évaluation.	O	que le critère d'évaluation existe déjà.

Il existe également un sixième élément d'analyse, c'est la confrontation. En faisant lire l'objectif par un collègue de travail ou par un étudiant, s'il a la même interprétation que vous, votre objectif a toutes les chances de répondre aux cinq critères précédents.

activité 4

La taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif

ACTIVITÉS

LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

Liste du matériel requis

- rétroprojecteur ou épiscope
- écran
- les deux acétates sur la taxonomie
- un à trois (selon le nombre de participants) tableaux de papier,
- un à trois supports pour tableaux de papier,
- crayon feutre,
- ruban à masquer
- un exemplaire par participant de l'"Exercice sur les domaines d'apprentissage,
- corrigé de l'"Exercice sur les domaines d'apprentissage",
- un exemplaire par participant de l'"Exercice sur la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine cognitif",
- corrigé de l'"Exercice sur la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine cognitif".

Utiliser les annexes 21 à 22 inclusivement et les transformer en acétates transparentes pour utilisation avec un rétroprojecteur.

1- EXPOSÉS SUR LES TROIS DOMAINES DE L'APPRENTISSAGE

BUT Situer les uns par rapport aux autres les trois domaines de l'apprentissage humain.

Apprendre est un processus qui implique toute la personne autant dans ses aspects intellectuels que dans ses aspects physio-corporels et émotifs. Ainsi, en éducation, les objectifs que nous pouvons rencontré appartiennent-ils entièrement ou en partie à l'un ou l'autre de ces trois domaines de l'apprentissage. Plusieurs classifications de ces trois domaines ont été proposées ce qui ne va pas, à certains moments, sans créer de la confusion.

Nous suggérons à l'animateur, dans un premier temps, de tenter de situer les unes par rapport aux autres les classifications les plus courantes des trois domaines de l'apprentissage humain. Pour ce faire, il pourra s'inspirer du scénario d'exploitation de l'acétate 21 (annexe 21 du présent chapitre) proposé à la fin du déroulement des activités, ainsi que du document no8 proposé comme référence aux participants (partie 2, dossier du participant du présent chapitre). L'apport d'exemples d'objectifs éducatifs propres à chaque domaine contribuera également à mettre en évidence les différences entre ces trois domaines.

2- EXERCICE SUR LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE

- Prévoir environ 15 à 20 minutes pour la durée de l'exercice
- L'animateur pourra donner les réponses oralement et commenter chacune de ses réponses
- Avant de continuer, avec la lecture individuelle ou en petit groupe des documents nos: 8 et 9 il est important que l'animateur clarifie toute erreur d'interprétation sur l'un ou l'autre des énoncés d'objectifs de l'exercice.

3- CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUR LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE

Identifiez par la lettre "C" pour cognitif, "A" pour affectif et "P" pour psychomoteur à quel domaine d'apprentissage appartient chacun des objectifs suivants:

	CORRIGÉ
1. Respecter les opinions des autres.	(A)
2. Indiquer le pourcentage approximatif de la population agricole du Québec.	(C)
3. Décrire les changements physiologiques et métaboliques se produisant dans le corps humain lors de la digestion de protéines.	(C)
4. Aspirer les sécrétions du client trachéotomisé.	(P)
5. Élaborer le plan d'action d'une démarche d'évaluation formative auprès d'un groupe d'étudiant	(C)
6. Étant donné une situation de faillite, décrire l'étendue de la vérification comptable nécessaire	(C)
7. Situer ses propres valeurs par rapport à celles de la société.	(A)
8. Procurer des soins d'hygiène corporelle au client en post-opératoire.	(P)
9. Apaiser les craintes du client en pré-opératoir.	(A)
10. Exprimer graphiquement la résultante de l'addition de 2 vecteurs non consécutifs.	(C)

4- LECTURE INDIVIDUELLE OU EN PETITS GROUPES (DYADE OU TRIADE) DES DOCUMENTS NOS: 8 ET 9

Cette lecture peut s'effectuer au cours de la session, immédiatement après l'exercice sur les domaines d'apprentissage ou, hors session, de façon individuelle. Si elle est effectuée en cours de session il serait bon de la faire suivre d'une période de questions ou de partage des compréhensions

5- TRAVAIL EN ÉQUIPE SUR LA TAXONOMIE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES DU DOMAINE COGNITIF

BUT Lire et annoter le document no: 10
"Les niveaux ou catégories des taxonomies"
et préparer des questions pour l'échange en plénière qui suivra le travail en équipe.

Exploitation proposée: Diviser le groupe en dyades ou triades pour lecture et échanges à partir du document no:10. Donner comme mandat de travail à chaque groupe d'inscrire trois (ou plus) questions soulevées par la lecture du texte sur tableau de papier. Prévoir 2 heures pour le travail en équipe et 1 heure pour la plénière.

Avertissement: L'animateur sera avisé de consulter quelques ouvrages sur la taxonomie des objectifs pédagogiques pour se familiariser avec les concepts complexes qui y sont véhiculés. La réussite de l'échange en plénière repose en effet sur une bonne compréhension et une explication claire de ces différents concepts.

Nous suggérons la consultation de l'ouvrage suivant:

Laval1é, Marcel, Taxonomie des objectifs pédagogiques; Tome I Domaine cognitif,
Presse de l'Université du Québec, 1979, 232 p.

Cet échange pourra être suivi d'un exercice sur la taxonomie des objectifs du domaine cognitif, où l'animateur pourra profiter de la correction de l'exercice pour apporter toutes les nuances possibles pour chaque question et des précisions sur la perméabilité entre les divers niveaux de la taxonomie (voir document no.11 dossier du participant du présent chapitre).

6- CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUR LA TAXONOMIE DU DOMAINE COGNITIF.

Connaissance (Cn)	Analyse (An)
Compréhension (Cp)	Synthèse (S)
Application (Ap)	Évaluation (E)

1. Interpréter, à partir de graphiques les types de croissance physique. (Cn)

2. A partir de paramètres donnés, prédire la continuité de tendances économiques. (Ap)

3. Indiquer le pourcentage approximatif de la population agricole du Québec. (Cn)

4. Évaluer, par rapport, à certaines maladies données, les croyances populaires en matière de santé en les comparant aux connaissances médicales actuelles. (E)

5. Décrire les changements physiologiques et métaboliques se produisant dans le corps humain lors de la digestion de protéines (Cn)

6. Décrire les courants d'idées qui ont eu une influence sur la structure et les fonctions de la famille dans la société américaine. (Cn)

7. Etant donné une situation de faillite, définir l'étendue de la vérification comptable nécessaire. (Ap)

8. Appliquer la formule $x : \frac{-b\sqrt{b^2-4a}}{2a}$

pour résoudre des équations du type $ax^2 + bx - c : 0$ (Cp)

9. Présenter diverses façons d'organiser une expérience pour vérifier une hypothèse. (S)

10. Décrire la théorie de l'évolution de Darwin. (Cn)

11. Dans un texte donné distinguer la conclusion des arguments qui l'étayent. (An)

12. Une situation de publicité ou de propagande étant décrite, identifier les techniques de persuasion utilisées. (An)

7- POURSUITE DU TRAVAIL INDIVIDUEL AMORCÉ AU CHAPITRE 3

A partir de la séquence de cours structurée selon la méthode de l'arbre inversé, rédiger pour chacun des items, contenus, notions, concepts, exercices, manipulation, etc., les objectifs pédagogiques de cette séquence d'apprentissage.

Condition de réalisation

- Partir de la séquence de cours structuré en arbre inversé et corrigé par l'animateur.
- Référer au besoin au chapitre 3 sur la rédaction d'objectifs pédagogiques
- Présenter le travail à l'animateur avant la prochaine rencontre et prendre rendez-vous avec lui pour discuter de votre travail
- Expérimenter dans son enseignement l'utilisation de cette séquence.
- Préparer la présentation de sa séquence d'enseignement pour la prochaine rencontre.

8- CONSIGNES DE TRAVAIL INDIVIDUEL PRÉALABLE À LA PROCHAINE RENCONTRE

a) En utilisant le test diagnostique qui vous est fourni au chapitre 5, faites l'inventaire de vos pratiques de feedback en cours d'apprentissage.

b) Lisez les documents 12 et 13.

c) Utilisez la grille d'évaluation de l'efficacité de vos pratiques de feedback en cours d'apprentissage.

d) Lisez le document 14.

TEXTES D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES ACÉTATES

Texte à utiliser avec l'acétate 21

LES TROIS DOMAINES DE L'APPRENTISSAGE

En 1948, un groupe de chercheurs en éducation devenus depuis célèbres, alarmés par la trop grande diversité d'interprétation des objectifs contenus dans les programmes éducatifs proposèrent une classification des objectifs pédagogiques dont nous nous servons encore aujourd'hui.

Pour ce faire, ils ont d'abord identifié en premier lieu les trois domaines de l'apprentissage humain, le cognitif, l'affectif et le psycho-moteur. Ils ont par la suite élaboré une taxonomie (système de classification) propre à chacun de ces domaines.

Ces chercheurs avaient comme nom Benjamin S. Bloom le plus connu des trois à qui nous devons la taxonomie des objectifs du domaine cognitif; D.R. Krathwohl qui élabora celle du domaine affectif et, A.J. Harrow qui classifia celle du domaine psycho-moteur.

Le domaine cognitif traite principalement de l'acquisition de connaissances et du développement des capacités et habiletés intellectuelles.

L'acquisition de connaissances réfère à des comportements où l'attention et la mémoire jouent un rôle primordial. A ce niveau la personne qui apprend doit mémoriser l'information reçue. Acquérir des connaissances implique, en effet, que l'on puisse mémoriser et par la suite, au besoin, effectuer le rappel (se remémorer) les choses apprises.

D'autre part, le développement des capacités et habiletés intellectuelles fait également appel à d'autres comportements d'apprentissage, ceux-là beaucoup plus complexes: la compréhension, l'application de modèles ou théories à des situations de la vie courante et enfin aux capacités d'analyse, de synthèse et d'évaluation.

Ces différentes catégories du domaine cognitif seront précisées en détail un peu plus loin, lors d'un atelier de travail sur le document no: 10.

Il nous semble auparavant important, à ce stade-ci d'effectuer une distinction entre capacités et habiletés intellectuelles. L'équation suivante pourra nous aider à saisir cette distinction.

CAPACITÉS + CONNAISSANCES = HABILETÉS INTELLECTUELLES

Les capacités intellectuelles se réfèrent aux opérations et techniques utilisées pour résoudre des problèmes. Les habiletés intellectuelles, quant à elles, se rapportent à l'utilisation dans des situations nouvelles de comportement faisant appels aux capacités intellectuelles et à des connaissances déjà acquises. L'exemple qui suit nous aidera à mieux comprendre cette distinction essentielle.

Le grille-pain défectueux

Que faire devant un grille-pain défectueux? Le jeter à la poubelle et en acheter un autre? Solution facile, mais peu écologique et coûteuse!

On peut plutôt décider de tenter de le réparer. La chose est moins facile, surtout si on n'est pas un expert. C'est non seulement plus écologique et moins coûteux; mais cette solution nous permet également d'appliquer nos capacités intellectuelles et psycho-motrices ainsi que certaines des connaissances que nous avons acquises à la résolution d'un problème de la vie courante. Cela constitue une belle occasion de transfert des apprentissages.

Nous optons évidemment pour la deuxième solution. Ayant déjà suivi quelques cours de sciences, nous possédons quelques rudiments d'électricité et il nous tarde d'en vérifier la pertinence. Nous connaissons également la méthode scientifique pour l'avoir déjà appliquée à la résolution de certains problèmes dans des activités de laboratoire. Rappelons que la méthode scientifique comprend grosso-modo les étapes suivantes:

formulation du problème: le grille-pain ne fonctionne plus.

formulation d'hypothèses: fusible sauté
fil cassé
branchement défectueux
connexion lâche
mica brisé etc.

observations et manipulation: vérification des hypothèses en s'assurant du bon état de fonctionnement du circuit électrique et en démontant à tour de rôle certaines parties du grille-pain.

conclusion: confirmation d'une des hypothèses avancées, par exemple fil cassé. Nous remplaçons le fil cassé et le problème est résolu.

Ayant utilisé nos capacités intellectuelles (application de la méthode scientifique) et certaines de nos capacités psycho-motrices (manipulation d'outils) ainsi que nos rudiments de connaissances en électricité, en sécurité au travail etc. nous avons non seulement économisé sur l'achat d'un nouveau grille-pain, mais nous avons également fait preuve d'une habileté intellectuelle: celle d'appliquer à la résolution d'un problème de la vie courante des capacités intellectuelles et des connaissances déjà acquises.

Cet autre exemple illustre encore une fois cette distinction.

Traiter de l'information

Cette habileté intellectuelle présuppose certaines capacités telles que:

- identifier diverses sources d'information,
- chercher dans ces diverses sources d'information,

- sélectionner, parmi les informations dont on dispose, celles qui sont pertinentes à notre propos,
- analyser ces données,
- synthétiser ces données,
- etc.

et des connaissances telles que:

- savoir lire
- savoir écrire
- connaître les systèmes de classification en usage dans les bibliothèques
- etc...

L'habileté à traiter de l'information repose donc sur la possibilité de transférer ces diverses capacités et connaissances acquises dans des contextes nouveaux et de les appliquer à la résolution de problèmes nouveaux.

Les habiletés et capacités visées par le domaine cognitif sont essentiellement d'ordre intellectuel. Nous y reviendrons un peu plus loin en vous présentant une typologie simplifiée inspirée de la taxonomie de Bloom.

Abordons maintenant le domaine affectif de l'apprentissage qui constitue une espèce de zone grise en éducation. C'est un domaine souvent négligé en éducation peut-être à cause du fait qu'il est très difficile d'évaluer les apprentissages faits à ce niveau. Ce domaine concerne l'acquisition et/ou la transformation des intérêts, attitudes et/ou valeurs de la personne.

Tout acte éducatif vise la transformation de tout l'être y compris sa personnalité. L'éducation ne fait pas qu'apporter des connaissances nouvelles à l'individu, elle modifie également des comportements, des attitudes, des valeurs. Ainsi, peut-on dire après une série de cours que quelqu'un ne pense plus comme avant, agit différemment. Cette évolution n'est pas toujours facilement perceptible et ne se laisse pas facilement évaluer. On peut cependant l'observer dans des gestes, des

comportements. Si on a, par exemple, comme objectif de développer le sens artistique des participants à un cours, on ne pourra l'évaluer que dans des gestes qui traduisent chez les différents individus ce nouvel intérêt pour les arts. Que des gens qui n'avaient jamais auparavant assisté à des concerts ou visité des expositions de peinture se mettent soudain à le faire, traduit une modification des comportements qui montrent que l'objectif a été atteint. Les objectifs du domaine affectif sont parmi les plus importants de l'éducation, mais malheureusement ce sont souvent aussi les plus négligés, justement à cause de la difficulté à les évaluer. La motivation, la participation, l'engagement, la valorisation de soi et des autres etc. sont les conséquences d'objectifs de ce type; le créateur de n'importe quel cours aura donc intérêt à s'en préoccuper et élaborer des activités qui en tiennent compte.

On pourrait également dire que le domaine affectif constitue le côté durable de l'éducation. Les objectifs de ce type sont souvent tout ce qui reste d'un processus éducatif après qu'on a oublié tout le reste (les connaissances surtout); en effet une fois qu'un comportement ou des attitudes ont été modifiés, ils le sont de façon généralement durable. Alors que les connaissances ponctuelles acquises par exemple dans un cours sur la peinture se seront estompées, cachées dans quelque coin obscur de la mémoire, le goût de voir des expositions pourra lui rester bien vivant et permettre l'acquisition de nouvelles connaissances.

Durables aussi les connaissances des objectifs, en ce sens que ce sont elles qui permettent l'intériorisation (faire sien) des apprentissages.

A ce niveau donc, c'est tout l'être, toute la personnalité de l'individu qui réagit.

Les gestes aussi sont éducables. Les grands comédiens, les grands musiciens et les as du sport ne sont pas arrivés à leur niveau de maîtrise sans apprentissage ni sans pratique. Entre jouer du piano dans une réunion d'amis et interpréter une sonate de Mozart devant

un auditoire de plusieurs centaines de musicophiles il y a une marge, celle d'un apprentissage et d'une pratique continue, soutenus par une volonté de fer. De même jouer à la balle molle pour l'équipe du quartier ne représente pas la même somme de travail que jouer pour les Expos.

Dans l'un ou l'autre cas (musique ou sport) il faut bien sûr des aptitudes et des habiletés de base, mais il faut bien plus pour en arriver à la maîtrise des professionnelles. Les habiletés ou aptitudes de base, toutes ou à peu près, nous les possédons.

Mais derrière l'interprétation qu'un comédien donne du rôle d'Hamlet, il y a des efforts de maîtrise de sa voix, l'étude de la mimique, la capacité de faire passer des sentiments en utilisant son corps, etc. Tout cela s'apprend, se développe. Tout cela est également classifié selon différents niveaux de complexité ou de difficulté.

L'apprentissage des métiers manuels ou exigeant une grande dextérité est surtout visé ici, mais il n'y a peu ou pas de métier qui n'exige pas au moins un minimum de gestes moteurs. Et comme c'est tout l'être en même temps qui apprend (tête pour les connaissances, sensibilité pour les attitudes et valeurs, et membres pour les mouvements) le domaine psychomoteur ne se résume pas bêtement à l'apprentissage d'une suite de mouvements.

Derrière chaque métier, il y a évidemment une suite de gestes, mais aussi l'intelligence du métier et des situations dans lesquelles il s'exerce.

Défini opérationnellement par Harrow, le terme psychomoteur recouvre "tout mouvement humain volontaire observable qui appartient au domaine de l'apprentissage".

Le principe hiérarchique adopté par l'auteur semble, à première vue, assez vague; "Un continuum allant du niveau inférieur des mouvements observables au niveau supérieur". En fait, Harrow ne construit pas son édifice selon un critère général (par exemple: coordination), mais recherche un ordre critique: l'acquisition des niveaux inférieurs est absolument nécessaire pour atteindre le niveau immédiatement supérieur de la

hiérarchie des mouvements.

Texte à utiliser avec l'acétate 22

UNE TYPOLOGIE SIMPLIFIÉE!

Quelques interventions de perfectionnement auprès d'enseignants(es), portant sur la planification de l'enseignement, la rédaction d'objectifs d'apprentissage ou l'évaluation des apprentissages nous incitent à reconsidérer l'utilisation intégrale des différentes catégories de la taxonomie des objectifs du domaine cognitif de Bloom. Il faut qu'il soit clair que nous ne remettons pas en cause la pertinence de ces catégories, mais il nous apparaît que dans la pratique son utilisation peut s'avérer à certains moments lourde.

Cette taxonomie est fort intéressante pour explorer les diverses composantes possibles du domaine cognitif; elle ouvre des horizons et rend manifestes des secteurs entiers du domaine cognitif qui sont fort peu touchés et souvent même totalement ignorés par l'enseignement actuel. C'est pourquoi nous avons retenu dans un premier temps la taxonomie intégrale, estimant que les quelques exercices s'y rattachant ne sont pas inutiles.

Toutefois, lorsque vient le temps pour l'enseignant de préciser les objectifs de son cours, nous avons constaté que la taxonomie intégrale de Bloom s'avère un outil de travail inutilement lourd; les trois ou quatre catégories supérieurs de cette taxonomie étant, de toute façon, pratiquement inutilisées par la plupart des enseignants(es).

C'est pourquoi, à l'usage, nous en sommes venues à nous accomoder d'une taxonomie simplifiée quoique gardant des liens très étroits avec celle de Bloom.

Cette taxonomie se limite aux trois catégories suivantes:

Acquisition de connaissances: catégorie faisant appel à la capacité de mémorisation et de rappel des connaissances acquises

Habiletés intellectuelles inférieures: équivalentes des catégories compréhension et application de Bloom.

Habiletés intellectuelles supérieures: référant aux capacités d'analyse, de synthèse et d'évaluation soit les trois dernières catégories de la taxonomie de Bloom.

Enfin, à la rigueur, nous serions tentés d'estimer que la seule distinction entre l'acquisition de connaissances et les habiletés intellectuelles est habituellement suffisante. Les différentes catégories de la taxonomie de Bloom ne sont en effet pas totalement étanches, particulièrement aux échelons supérieurs de la hiérarchie et cette perméabilité peut même s'étendre à tout le reste de la hiérarchie. Le document no: 11 du dossier du participant fournit à ce propos ample matière à réflexion.

A N N E X E S

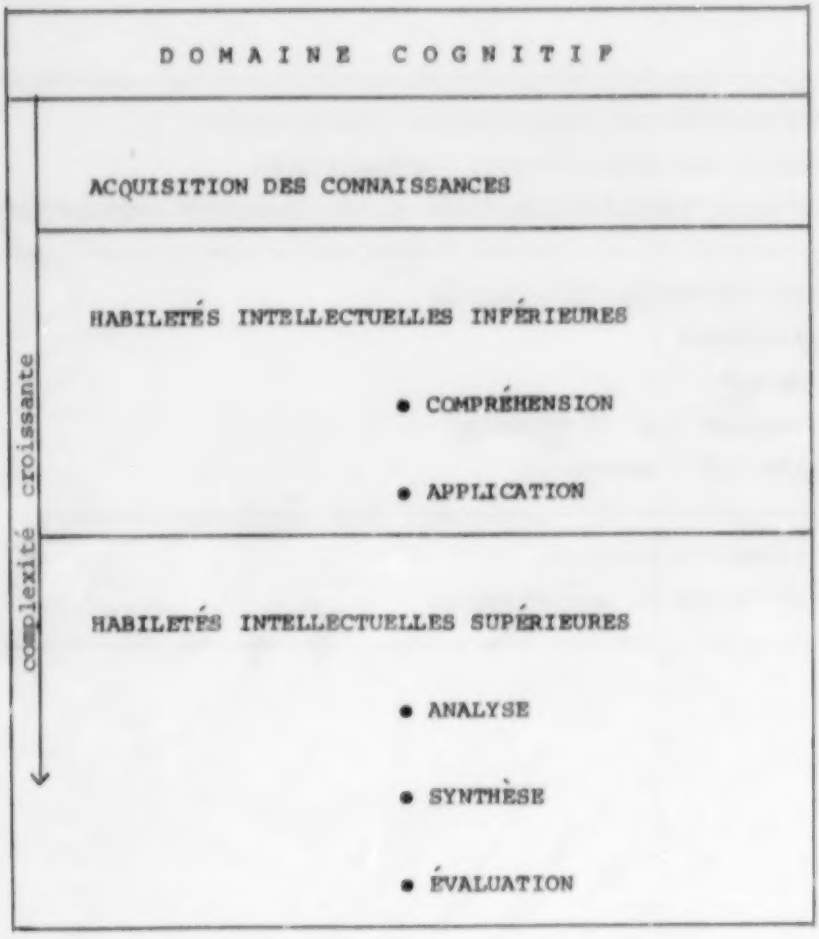
A N N E X E 21

LES TROIS DOMAINES DE L'APPRENTISSAGE

DOMAINES	
COGNITIF	• L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES (MÉMORISATION) • LE RAPPEL DES CONNAISSANCES (REMÉMORATION) • LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS ET DES CAPACITÉS INTELLECTUELLES
AFFECTIF	• LES MODIFICATIONS DE L'INTÉRÊT • LES ATTITUDES • LES VALEURS • LES PROGRÈS DANS LE JUGEMENT • LA CAPACITÉ D'ADAPTATION
PSYCHO-MOTEUR	• LES CAPACITÉS MOTRICES • LES CAPACITÉS DE MANIPULATION

A N N E X E 22

TAXONOMIE SIMPLIFIÉE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES



DOCUMENTS

OBJECTIF TERMINAL

IDENTIFIER, pour le cours que vous dispensez, les divers niveaux de complexité intellectuelle des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif en utilisant les trois niveaux de la taxonomie simplifiée.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

IDENTIFIER les trois domaines de l'apprentissage humain.

Parmi une liste donnée de 10 énoncés d'objectifs éducatifs CLASSIFIER chacun d'eux dans l'un ou l'autre des trois domaines de l'apprentissage humain.

DÉFINIR l'expression "taxonomie des objectifs d'apprentissage".

DÉCRIRE, en respectant leur ordre hiérarchique, les 6 niveaux de classification des objectifs d'apprentissage selon la taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif de Benjamin S. Bloom.

Parmi une liste donée de 12 énoncés d'objectifs d'apprentisage, IDENTIFIER, selon la taxonomie de Benjamin S. Bloom, le niveau hiérarchique de chacun d'eux.

DISTINGUER entre eux les divers niveaux d'apprentissage du domaine cognitif à l'aide de la classification simplifiée suivante:

-acquisition de connaissances
-habiletés intellectuelles inférieurs (compréhension et application).
-habiletés intellectuelles supérieur (analyse, synthèse et évaluation).

EXERCICE SUR LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE

Identifiez par la lettre "C" pour cognitif, "A" pour affectif et "P" pour psychomoteur à quel domaine de l'apprentissage appartient chacun des objectifs suivants:

1. Respecter les opinions des autres. ( )
2. Indiquer le pourcentage approximatif de la population agricole du Québec. ( )
3. Décrire les changements physiologiques et métaboliques se produisant dans le corps humain lors de la digestion de protéines. ( )
4. Aspirer les sécrétions du client trachéotomisé. ( )
5. Élaborer le plan d'action d'une démarche d'évaluation formative auprès d'un groupe d'étudiants(tes). ( )
6. Étant donné une situation de faillite, décrire l'étendue de la vérification comptable nécessaire. ( )
7. Situer ses propres valeurs par rapport à celles de la société. ( )
8. Procurer des soins d'hygiène corporelle au client en post-opératoire. ( )
9. Apaiser les craintes du client en pré-opératoire. ( )
10. Exprimer graphiquement la résultante de l'addition de 2 vecteurs non concécutifs. ( )

Note: Le corrigé de cet exercice apparait dans le dossier de l'animateur, au point 3 du déroulement des activités.

LECTURES COMPLÉMENTAIRES AUX EXPOSÉS ET AUX ACTIVITÉS DE GROUPE

Nous avons souligné au chapitre précédent que la maîtrise de la rédaction d'objectifs d'apprentissage nous semblait un préalable nécessaire pour se donner une stratégie d'évaluation formative véritablement efficace. Une autre habileté, elle aussi reliée aux objectifs d'apprentissage nous apparaît également nécessaire, c'est la capacité d'évaluer le degré de complexité intellectuelle que demande l'atteinte de chaque objectif.

Il nous apparaît en effet important dans une stratégie d'évaluation formative d'être capable de hiérarchiser ses objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire être conscient que telle activité qui demande une capacité de synthèse ou d'analyse est plus complexe et exige plus de l'étudiant(e) que telle autre qui ne demande que la remémoration des connaissances acquises. Ainsi l'enseignant(e) pourra-t-il proposer une gradation des apprentissages qui respecte plus l'évolution de l'apprenant(e) ou du moins sera-t-il conscient de ce qu'il exige.

Les documents de ce chapitre visent donc l'acquisition de cette habileté et constituent un complément essentiel à la technique de rédaction d'objectifs proposée au chapitre précédent. Même si leur contenu a fait l'objet des divers exposés de la présente session de perfectionnement, nous en recommandons quand même fortement la lecture, ne serait-ce que pour mieux intégrer les acquisitions faites lors des exposés et exercices.

DOCUMENT NO: 8

Les trois domaines de l'apprentissage humain

Trois domaines couvrent le développement de la personne humaine et par conséquent tous les apprentissages humains possibles. Ces trois domaines différents portent diverses appellations selon les auteurs ou les écoles.

Certaines parlent de savoir, savoir-être et savoir-faire pour identifier ces trois domaines, d'autres avancent les termes plus techniques de cognitif, affectif et psycho-moteur; nous retiendrons pour notre propos ces trois derniers termes pour des raisons que nous expliquerons un peu plus loin dans ce document.

Ainsi tous les objectifs susceptibles d'être rencontrés dans des programmes éducatifs appartiennent-ils entièrement ou en partie à l'un ou l'autre de ces trois domaines de l'apprentissage.

Ces domaines couvrent respectivement les aspects intellectuels, émotifs, psycho et/ou physio-corporels de l'activité humaine.

Certains auteurs associent les expressions savoir, savoir-être et savoir-faire aux domaines cognitif , affectif et psycho-moteur. Cette adéquation quoique juste pour savoir : domaine cognitif, savoir-être : domaine affectif nous apparaît tronquer la réalité lorsqu'on en arrive à l'équation savoir-faire : domaine psycho-moteur.

Il faut en effet apporter quelques nuances au sujet de cette dernière équation. Le concept de savoir-faire est plus englobant que ne le laisse supposer cette équation. Il implique des activités humaines autres que celles reliées au seul domaine psycho-moteur.

Des activités telles que:

- prendre et traiter de l'information
- savoir apprendre
- appliquer un processus de prise de décision
- concevoir un plan d'action
- rédiger un syllabus de cours
- etc.

deviennent des savoir-faire dans la mesure où cette habileté a été acquise et maîtrisée. Ces activités relativement complexes débordent donc de l'équation proposée plus haut. Pourtant, il n'est pas nécessaire de réapprendre chaque fois la procédure à suivre pour ces différentes activités humaines, cette habileté étant, pour plusieurs considérée comme un "savoir faire" acquis.

C'est pourquoi pour éviter toute confusion possible entre les divers domaines de l'apprentissage nous adoptons la classification suivante:

- cognitif
- affectif
- psycho-moteur

Cette classification constitue un premier niveau de différenciation des objectifs d'apprentissage qu'il est important de connaître. L'évaluation des objectifs du domaine affectif posant en effet des problèmes qui débordent de notre propos.

DOCUMENT NO: 9

Les taxonomies; définition et rôles

(d'après De Landsheere, V. et G. Définir les objectifs de l'éducation, Paris, Presses Universitaires de France, 1975.)

Selon le Petit Robert la taxonomie est "la science de classification des formes vivantes". La taxonomie est donc un effort de systématisation et, par extension le mot en est venu à désigner la science de la classification elle-même, puis toute classification systématique dans tous les secteurs de l'activité humaine.

La systématique ou taxonomie procède à l'étude comparative des différents organismes et tente ainsi de découvrir des groupes naturels d'appartenance où elle pourrait classer les êtres vivants qui présentent des caractéristiques communes.

Les sciences humaines, sans toutefois prétendre à la même rigueur que les sciences dites exactes, ont elles aussi élaboré des taxonomies. Il s'agit dans ce cas de classification beaucoup plus simples, en fait il s'agit de hiérarchisations opérées selon certains principes explicités.

La taxonomie des objectifs d'apprentissage de Benjamin S. Bloom et de ses collaborateurs dont nous nous servons dans ce volume s'appuie sur les quatre principes suivants:

- principe didactique: elle est basée sur les objectifs poursuivis par le processus d'enseignement,
- principe psychologique: elle correspond autant que possible à ce que l'on sait en matière de psychologie de l'apprentissage et ne va jamais à l'encontre de ces principes psychologiques reconnus comme valides,
- principe logique: ses différentes catégories s'articulent logiquement selon une complexification croissante,
- principe objectif: la hiérarchie des objectifs d'apprentissage n'est pas une hiérarchie subjective de valeurs, elle repose sur une observation des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage.

Mémoriser, par exemple, qui se situe au premier échelon de la taxonomie des objectifs d'apprentissage de Bloom est un activité moins

complexe qu'évaluer, qui représente le dernier échelon (échelon le plus élevé) de sa taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif.

Pédagogiquement la même complexité croissante s'observe. Amener quelqu'un à évaluer exige plus de la part de l'enseignant(e) que de l'amener à simplement mémoriser.

L'utilité de ces taxonomies est mise en doute par certains pédagogues, Mager, théoricien reconnu de l'apprentissage et de l'enseignement par objectif, est un de ceux-là. Mais nous ne sommes pas aussi radical et nous pensons que les enseignants(es) peuvent faire jouer l'un ou l'autre des rôles suivants aux taxonomies dans la planification de leur enseignement.

1) Analyser et préciser les objectifs déjà existants

L'exemple suivant montrera ce que nous entendons par analyser et préciser des objectifs. "Rédiger un essai décrivant les principales causes de la guerre civile". Cet objectif fait-il appel à la simple remémoration des contenus du cours ou à une capacité d'analyse ou de synthèse. La taxonomie est ici capable de permettre de situer cet objectif au bon niveau taxonomique comme nous le démontrerons dans le document no: 11.

2) Vérifier la cohérence d'une séquence d'objectifs

Selon le principe de complexification croissante la compréhension précède l'application, la capacité d'analyse celle d'évaluation. La taxonomie permet de vérifier si cette progression a été respectée. Passer d'une habileté inférieure comme celle de la mémorisation à une habileté supérieure comme l'analyse ou la synthèse peut expliquer que les étudiants(es) aient de la difficulté à vous suivre.

3) Vérifier le caractère complet d'un ensemble d'objectifs

Les objectifs de vos cours touchent-ils toutes les catégories taxonomiques? Se cantonnent-ils plus autour d'une ou deux catégories comme c'est souvent le cas (mémorisation et compréhension)? Alors la taxonomie vous permet d'identifier les trous dans vos séquences d'objectifs, de modifier ou d'ajouter au besoin des objectifs.

4) Suggérer des objectifs d'apprentissage

Les grandes catégories des taxonomies sont des habiletés assez générales; mais les sous-catégories de chacune de ces catégories décrivent des habiletés beaucoup plus précises comme nous le verrons dans le document no: 10 et constituent de ce fait un bon réservoir où puiser des idées d'objectifs.

5) Permettre une évaluation plus juste

La connaissance du niveau taxonomique de ses objectifs permet d'ajuster l'évaluation au même niveau taxonomique que l'apprentissage et ainsi d'éviter d'exiger au moment de l'évaluation des capacités d'analyse ou de synthèse, alors que l'apprentissage n'a pas débordé de la compréhension par exemple.

Ainsi, l'enseignant(e) qui appuie la rédaction de ses objectifs d'apprentissage et la planification de son enseignement sur une bonne connaissance de la taxonomie des objectifs risque-t-il plus d'améliorer son enseignement et les résultats de ses élèves que celui qui l'ignore complètement. C'est une corde de plus à son arc.

La taxonomie de Bloom est complexe et son utilisation pas toujours facile, mais les principes sur lesquels elle se base sont des auxiliaires précieux que l'enseignant(e) ne doit pas ignorer. Sans devenir un spécialiste de la classification des objectifs on peut

néanmoins s'en inspirer en la simplifiant pour la rendre plus facilement utilisable. C'est non seulement une question de compétence professionnelle, mais surtout une question de justice envers les étudiants(es).

DOCUMENT NO: 10

LAVALLEE, Marcel, Les niveaux ou catégories des taxonomies,
Ministère de L'Education du Québec, Guide Docimologique fascicule 3,

NOTE DES RÉDACTEURS

Certains passages apparaissant dans le texte de M. Lavallée ont été ajoutés par les rédacteurs du présent ouvrage pour assurer la continuité entre les divers documents et activités de l'ouvrage. Nous ajoutons également à cet article des exemples d'objectifs d'apprentissage pour chacune des catégories et sous-catégories décrites par M. Lavallée. Ces exemples devraient vous faciliter la lecture de ce texte et favoriser une meilleure compréhension des différentes catégories ou sous-catégories de la taxonomie du domaine cognitif de Bloom.

Une taxonomie est un outil qui lorsque bien utilisé, doit permettre d'éviter que les objectifs à poursuivre ne soient présentés sans aucun lien entre eux. Ainsi, en facilitant la classification des objectifs, la taxonomie permet de mieux évaluer le niveau atteint dans un ensemble d'objectifs.

Précédemment, il a été question des domaines taxonomiques: cognitif, affectif et psychomoteur. Les domaines sont un premier pas vers la classification et une évaluation plus précise de ce qui fait objet d'enseignement et d'apprentissage. En évaluation des apprentissages, on néglige en effet souvent les domaines sur lesquels une mesure et une évaluation sont plus difficiles à effectuer. Les niveaux taxonomiques pour leur part, se situent à l'intérieur des domaines et permettent d'abord en termes de classification, d'y déterminer les différents échelons. La compréhension des objectifs qui y seront classifiés n'en sera que plus claire. On les appelle aussi les catégories. Chez Bloom le premier niveau ou catégorie taxonomique dans le domaine cognitif est l'acquisition de connaissances. On y retrouve plusieurs sous-catégories.

La place tenue en apprentissage par les phénomènes d'acquisition de connaissances est peut-être parfois trop grande. Dans le domaine cognitif, l'acquisition de connaissances est un niveau taxonomique parmi d'autres. Ainsi, se servir d'une taxonomie peut permettre de classifier et par la suite de poursuivre des objectifs qui font appel à des processus mentaux autres que la simple acquisition de connaissances et, du même coup, conduit à des apprentissages souvent différents. Non classifiés et mal identifiés, ces apprentissages sont très difficiles à évaluer. Grâce à la taxonomie cette tâche d'évaluation peut-être facilitée.

Les niveaux taxonomiques du domaine cognitif déterminés par Bloom et ses collaborateurs sont dans l'ordre: l'acquisition de connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Selon les auteurs, ces niveaux représentent une échelle où chaque échelon contient celui qui le précède. Le principe suivi

est celui de la complexité croissante. Ainsi, la taxonomie permet de faire appel à des processus mentaux de plus en plus complexes, et souligne qu'il existe autre chose que l'acquisition de connaissances.

Quand vient le temps d'élaborer un examen ou un test, la taxonomie ayant permis de classifier les objectifs, servira également à être plus cohérent relativement au niveau de difficulté des questions de l'épreuve.

Une mise en garde s'impose cependant. Tant pour les objectifs que pour les questions, même en utilisant de la manière la plus parfaite possible une taxonomie comme celle de Bloom, des problèmes de classification subsistent en raison de deux causes principales. Premièrement, lorsque les objectifs d'apprentissage sont définis sans être facilement observables et mesurables, comme c'est souvent le cas, des problèmes de fidélité dans la classification des objectifs et des items se présentent inévitablement. Deuxièmement, les niveaux taxonomiques ou catégories ainsi que les sous-catégories de la taxonomie de Bloom ne s'excluent pas mutuellement, et l'ordre entre les diverses catégories est parfois contesté. En d'autres mots, il existe des défauts d'étanchéité d'un niveau taxonomique à l'autre et même d'une sous-catégorie à l'autre, ce qui fait que relativement à la classification, même pour des objectifs les mieux définis, des problèmes se posent.

Ainsi, l'utilisation de la taxonomie est une opération difficile. En plus des causes citées au paragraphe précédent, la complexité de certaines situations d'apprentissage entre également en ligne de compte. Une question qui présente toutes les apparences du niveau d'application peut se situer au niveau de la simple connaissance selon le contexte qui a servi à l'apprentissage.

Il se peut que l'utilisation de la taxonomie ne permettre pas de tout classifier: les auteurs n'ont pas la prétention d'avoir présenté une liste exhaustive. Si seulement la taxonomie permettait de mettre un peu d'ordre dans certaines situations d'enseignement, d'apprentis-

sage et de mesure et d'évaluation, déjà elle permettrait d'accomplir un peu mieux le travail pour lequel Bloom et ses collaborateurs ont oeuvré. (Rendre les responsables de l'enseignement conscients des facultés mises en oeuvre chez les élèves afin de bien évaluer ce qui doit être évalué, faire un lien entre la pratique pédagogique quotidienne et les buts plus généraux de l'enseignement, voilà l'esprit dans lequel une taxonomie doit être utilisée.)

Au cours de cet article on a fait mention de certaines faiblesses de la taxonomie de Bloom relative au domaine cognitif en particulier. Il a été question entre autre chose, du manque d'étanchéité entre les niveaux taxonomiques et du doute qui persiste quant à l'ordre entre ces niveaux. Ces lacunes apparaissent particulièrement dans les niveaux les plus élevés de la taxonomie (analyse, synthèse, évaluation)...

.....

.....De plus, il convient de préciser que celui qui veut utiliser une taxonomie doit l'adapter à ses besoins. Une taxonomie doit permettre une certaine flexibilité. Pour cette raison, la valeur d'un programme ou d'un examen est souvent indépendante du nombre de catégories taxonomiques qu'il peut toucher. Dans une même domaine taxonomique, cette flexibilité doit aller jusqu'à permettre l'adaptation des catégories à la discipline et au niveau d'enseignement. En outre, et au niveau des domaines taxonomiques comme tels, la même flexibilité existe. Ainsi, le professeur d'éducation physique exploitera davantage le domaine psychomoteur, tandis que le professeur de catéchèse utilisera de préférence le domaine affectif, le premier devant assurer le développement de potentialités qui sont plutôt de l'ordre de la psychomotricité, et le second, des comportements qui sont surtout de l'ordre des valeurs.

PRÉSENTATION DES NIVEAUX TAXONOMIQUES DU DOMAINE COGNITIF(1)

1.00 ACQUISITION DES CONNAISSANCES

La connaissance telle qu'on la définit ici suppose la mémorisation et/ou le rappel des faits particuliers et généraux, des méthodes et des processus, ou le rappel d'un modèle, d'une structure ou d'un ordre.

En matière de mesure des connaissances, le comportement de rappel n'exige guère que de faire resurgir les matériaux emmagasinés dans la mémoire.

Quoique certains changements puissent s'avérer nécessaires, ce n'est pas la partie importante de la tâche. Les objectifs du rappel mettent l'accent sur la remémoration. Le processus d'association fait également partie de cette catégorie, dans la mesure où la présentation d'un examen portant sur les connaissances acquises exige l'organisation ou la réorganisation du problème de telle sorte qu'il fournisse à l'étudiant les signaux et les repères correspondant au niveau de ses connaissances. Pour recourir à un exemple, on peut se représenter la mémoire comme un fichier et le problème, lors de l'examen, est de retrouver les indications, indices et repères pouvant favoriser la localisation des connaissances dans le fichier.

1.10 Connaissance des données particulières

Il s'agit ici du rappel des parcelles spécifiques et isolables d'information...

---

(1) Le résumé présenté ici est extrait de la version abrégée de l'ouvrage original de Bloom traduit par Marcel Lavallée: Taxonomie des objectifs, pédagogiques, Tome 1, domaine cognitif, pp.220-229, Education Nouvelle, Montréal, 1969.

1.11 Connaissance de la terminologie

Connaissance des données relatives à des symboles particuliers (verbaux et non verbaux)...

Ex: Définir les principaux termes utilisés dans la terminologie du traitement de textes.

1.12 Connaissance des faits particuliers

Connaissance de dates, événements, personnes, lieux, etc...

Ex: Identifier les propriétés chimiques des éléments suivants...

1.20 Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières

Connaissance des moyens relatifs à l'organisation, l'étude, le jugement et la critique. Cette sous-catégorie se réfère aux méthodes de recherche, aux successions chronologiques et aux critères de jugement dans un domaine donné, aussi bien qu'aux types d'organisation grâce auxquels il sera possible de procéder à la détermination et à l'organisation interne des sections de ce domaine...

1.21 Connaissance des conventions

Connaissance des moyens particuliers de traiter des idées et des phénomènes et de les présenter...

Ex: Être familiarisé avec les structures et conventions des principaux genres d'oeuvre, poésie, art dramatique, ouvrages scientifiques, etc...

1.22 Connaissance des tendances et des séquences

Connaissance du processus, de l'orientation et de l'évolution des phénomènes qui se déroulent dans le temps...

Ex : Énumérer dans l'ordre les différentes étapes de la transformation du lait en fromage.

1.23 Connaissance des classifications

Connaissance des classes, ensembles, divisions et dispositions considérés comme fondamentaux quels que soient les domaines, buts, arguments ou questions considérés...

Ex: Décrire le mode de classification en usage dans les principales bibliothèques.

1.24 Connaissance des critères

Connaissance de critères d'après lesquels sont jugés ou vérifiés les faits, principes, opinions, ainsi que le comportement...

Ex: Identifier, selon le guide alimentaire québécois les critères permettant d'apprécier la valeur nutritive d'un repas.

1.25 Connaissance des méthodes

Connaissance à la fois des méthodes d'enquête, des techniques et des méthodes propres à un domaine donné et des méthodes utilisées dans l'étude de questions et de phénomènes particuliers...

Ex: Connaître le code de procédure des assemblées délibérantes.

1.30 Connaissance des représentations abstraites

Connaissance des idées maîtresses, des schémas et des structures servant à organiser les phénomènes et concepts. Il s'agit ici des grandes structures, théories et généralisations qui sont généralement utilisées dans l'étude des phénomènes et la résolution des problèmes...

1.31 Connaissance des principes et lois

Connaissances d'abstractions particulières synthétisant les observations faites sur les phénomènes...

Ex: Décrire les principales caractéristiques culturelles de la société Québécoise.

1.32 Connaissance des théories

Connaissance de l'ensemble des principes et des lois, et de leurs interrelations permettant de situer un domaine, un problème ou un phénomène dans une perspective claire et systématique...

Ex: Décrire la théorie de la gravitation selon Newton et Einstein.

2.00 Compréhension

Il s'agit ici du niveau le plus élémentaire de l'entendement. Cet entendement ou appréhension intellectuelle permet à l'étudiant de connaître ce qui lui est communiqué et de se servir du matériel ou des idées qui lui sont communiqués sans nécessairement établir un lien entre ce matériel et un autre, ou en saisir toute la portée.

2.10 Transposition

C'est la compréhension vérifiée par l'attention et la précision apportées à paraphraser une communication ou à la transposer dans un autre langage ou une autre forme de communication...

- Habileté à rendre, en langage courant des figures de style, métaphore, symbole, ironie ou hyperbole,
- Capacité de transposer du matériel mathématique verbal en énoncés symboliques et vice-versa.

Ex: A partir d'un poème donné, transposer cet écrit en un conte.

2.20 Interprétation

Explication ou résumé d'une communication. Alors que la transposition équivaut à rendre objectivement le sens littéral d'une communication, l'interprétation équivaut à présenter le matériel, soit dans une disposition ou un ordre différent, soit d'un point de vue nouveau...

Ex: Résumer une communication orale de 4 minutes en identifiant le sujet, l'idée principale et au moins cinq des idées secondaires.

2.30 Extrapolation

Extension des courants et tendances au-delà des données présentées afin de déterminer la portée, les conséquences, corollaires, influences, etc...correspondant aux conditions décrites dans la communication originale...

Ex: A partir de données météorologiques prédire le temps qu'il fera dans les deux jours suivant la cueillette de données.

3.00 Application

Utilisation des représentations abstraites dans des cas particuliers et concrets. Ces représentations peuvent prendre, soit la forme d'idées générales, de règles de procédure ou méthodes largement répandues, soit celle de principes, idées et théories qu'il faut se rappeler et appliquer...

Ex: Appliquer les lois trigonométriques de la triangulation à l'arpentage d'un terrain de forme irrégulière.

Appliquer les lois de l'hérédité de Mendel à la production de plants de tomates hybrides.

4.00 Analyse

Séparation des éléments ou parties constituantes d'une communication de manière à éclaircir la hiérarchie relative des idées et (ou) les rapports entre les idées exprimées. Ces analyses ont pour but d'élucider la communication, son organisation, les moyens utilisés pour atteindre le but cherché et les bases sur lesquelles elle a été élaborée et disposée.

4.10 Recherche des éléments

Identification des éléments d'une communication...

Ex : À partir d'un texte donné identifier ses principales parties constituantes: introduction, développement, conclusion, idée principale et secondaires.

4.20 Recherche des relations

Les rapports et interactions entre les éléments ou parties d'une communication...

Ex: Dans une communication donnée, distinguer entre eux les éléments d'information et les éléments d'opinion.

4.30 Recherche des principes d'organisation

L'organisation, la disposition systématique et la structure qui assurent la cohésion de la communication. Ceci inclut la structure explicite aussi bien que la structure implicite, les bases, la disposition nécessaire et les instruments qui font de la communication un tout...

Ex: Dans un message publicitaire identifier cinq des moyens de persuasion utilisées pour convaincre le consommateur.

5.00 Synthèse

La réunion d'éléments et de parties aux fins de former un tout.

Cette opération consiste à disposer et combiner les fragments, parties, éléments, etc... de façon à former un plan ou une structure que l'on ne distinguait pas clairement auparavant.

5.10 Production d'une oeuvre personnelle

Élaboration d'une communication dans laquelle l'auteur ou le conférencier tente de transmettre au lecteur ou à l'auditoire, des idées, sentiments et (ou) expériences...

Ex : Écrire un commentaire original pour une présentation de diapositives de voyages et effectuer le montage de ses diapositives d'après ce plan.

5.20 Élaboration d'un plan

L'élaboration d'un plan de travail ou d'un plan d'action. Le plan devrait répondre aux exigences du travail demandé à l'étudiant ou du but qu'il s'est fixé lui-même...

Ex: Organiser son plan de cours sous forme d'énoncés d'objectifs d'apprentissage.

5.30 Dérivation d'un ensemble de relations abstraites

L'élaboration d'un ensemble de relations abstraites pour classifier ou expliquer des données ou phénomènes particuliers ou déduire des propositions et relations d'un ensemble de propositions de base ou de représentations...

Ex : À partir des théories de Piaget, Bloom, Kohlberg et Knowles élaborer un modèle d'intervention andragogique applicable à une clientèle adulte en formation collégiale.

6.00 Évaluation

Formulation de jugements sur la valeur du matériel et des méthodes utilisés dans un but précis. Jugements qualitatifs ou quantitatifs établissant jusqu'à quel point le matériel et les méthodes correspondent aux critères. Emploi d'une norme d'appréciation. Les critères peuvent être, soit proposés à l'étudiant, soit établis par lui.

6.10 Critique interne

Évaluation de l'exactitude d'une communication à partir d'éléments tels que la rigueur, la cohérence et d'autres critères internes...

Ex: Commenter une communication orale ou écrite en résumant ses idées essentielles et en faisant à son sujet des remarques sur son but, sa portée, sa cohérence et sur l'adéquation entre le but poursuivi par son auteur et le choix de ses arguments et exemples.

6.20 Critique externe

Évaluation du matériel à partir de critères donnés ou dont on se souvient...

- En se fondant sur les critères externes, évaluer l'habileté à comparer une oeuvre avec d'autres oeuvres considérées comme le plus sûr modèle en ce domaine, particulièrment en la comparant avec des oeuvres dont l'excellence est reconnue.

Ex: Etant donné les règles d'harmonie en usage dans la peinture impressionniste et, les appliquant à l'observation des tableaux de Van Gogh, préciser en quoi il les respecte ou en quoi il s'en écarte.

MODÈLE D'UTILISATION DES CATÉGORIES DU DOMAINE COGNITIF DANS LA FORMULATION D'OBJECTIFS

Le tableau suivant présente un travail intéressant effectué par N.S. Metfessel et alii,[1] relativement au domaine cognitif de la taxonomie de Bloom. Tenant compte d'un modèle de définition d'objectifs

---

[1] Metfessel, N.S. et alii, "Instrumentation of Bloom's and Krathwol's Taxonomies for the Writing of Educational Objectives", in R. Kibler and collaborateurs, Behavioral Objectives and Instruction, Allyn and Bacon, 1970

d'apprentissage, ces auteurs placent en regard des catégories et des sous-catégories de la taxonomie de Bloom, des exemples de verbes et d'éléments de contenu pouvant être utilisés dans la définition d'objectifs opérationels.

Comme il a été dit précédemment, la taxonomie sert d'abord à classifier des objectifs. Cependant, si on s'en inspire pour aider à formuler des objectifs d'apprentissage de niveaux taxonomiques différents, le travail de Metfessel et alii peut être très utile. Il est présenté ici tel qu'il apparaît dans le livre de Viviane et Gilbert de Landsheere, Définir les Objectifs de l'éducation[1]. La liste des verbes et des compléments donnés ici n'est pas exhaustive, mais elle peut permettre de définir plus concrètement certains objectifs d'apprentissage et de formuler des questions d'examens plus pertinentes.

---

[1] Viviane et Gilbert de Landsheere, Definir les objectifs de l'éducation, pp. 88-91, Presses Universitaires de France, Paris, 1975.

NIVEAU	INFINITIF	OBJECT DIRECT
.00 CONNAISSANCES		
.10 Connaissance des données particulières		
.11 Connaissance de la terminologie	définir, distinguer, acquérir, identifier, rappeler, reconnaître, etc.	vocabulaires, termes, terminologie, signification(s), définition, référents, éléments
.12 Connaissance des faits particuliers	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier, etc...	faits, informations factuelles, (sources, noms, dates, événements, personnes, endroits, périodes temporelles), propriétés, exemples, phénomènes
.20 Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières		
.21 Connaissance des conventions	rappeler, identifier, reconnaître, acquérir, etc...	forme(s), conventions, usages, utilisations, règles, manières, moyens, symboles, représentations, style(s), format(s)
.22 Connaissance des tendances et des séquences	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier, etc...	action(s), processus, mouvement(s), continuité, développement(s), tendance, séquence(s), causes, relation(s), forces, influences
.23 Connaissance des classifications et des catégories	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier, etc...	aire(s), type(s), caractéristique(s), classe(s), ensemble(s), division(s), arrangement(s), classification(s), catégorie(s)
.24 Connaissance des critères	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier, etc...	critères, bases, éléments
.25 Connaissance des méthodes	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier, etc...	méthodes, techniques, approches, utilisations, procédés, traitements
.30 Connaissance des représentations abstraites		
.31 Connaissance des principes et des lois	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier, etc...	principe(s), loi(s), proposition(s), partiesessentielles, généralisations, éléments principaux, implication(s)
.32 Connaissance des théories	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier, etc...	théories, bases, interrelations, structure(s), organisation(s), formulation(s)

2.00 COMPRÉHENSION		
3.00 APPLICATION		
	appliquer, généraliser, relier, choisir, développer, organiser, utiliser, employer, transférer, restructurer, classer	principes, lois, conclusions, effets, méthodes, théories, abstractions, situations, généralisations, processus, phénomènes, procédures

4.00 ANALYSE		
4.10 Recherche des éléments	distinguer, détecter, identifier, classer, discriminer, reconnaître, catégoriser, déduire	éléments, hypothèse(s), conclusions, énoncés (de fait) énoncés (d'intention), arguments, particularités
4.20 Recherche des relations	analyser, contraster, comparer, distinguer, déduire	relations, interrelations, pertinence, thèmes, évidence, erreurs, arguments, cause(s), effet(s), consistance(s), parties, idées
4.30 Recherche des principes d'organisation	analyser, distinguer, détecter, déduire	forme(s), pattern(s), but(s) point(s) de vue, techniques, biais, structure(s), thème(s), arrangement(s), organisation(s)
5.00 SYNTHÈSE		
5.10 Production d'une oeuvre	écrire, raconter, relater, produire, constituer, transmettre, créer, modifier, documenter	structure(s), pattern(s), produit(s), performance(s), communications, effort(s), faits spécifiques, composition(s)
5.20 Elaboration d'un plan d'action	proposer, planifier, produire, projeter, modifier, spécifier	plan(s), objectifs, spécification(s), faits schématiques, opérations, manière(s) solution(s), moyens
5.30 Dérivation d'un ensemble de relations abstraites	produire, dériver, développer, combiner, organiser, synthétiser, classer, déduire, formuler, modifier	phénomènes, taxonomies, concept(s), schème(s), théories, relations, abstractions, généralisations, hypothèse(s), perceptions, manières, découvertes
6.00 ÉVALUATION		
6.10 Critique interne	juger, argumenter, valider, évaluer, décider,	exactitude(s), pertinence, erreurs, véracité, défauts, sophismes, précision, degré de justesse
6.20 Critique externe	juger, argumenter, considérer, comparer, contraster, standardiser, évaluer	fins, moyens, efficience, économie(s), utilité, alternatives, plans d'action, standards, théories, généralisations

EXERCICE SUR LA TAXONOMIE DU DOMAINE COGNITIF

Identifiez par les symboles (Cn) pour connaissance, (Cp) pour compréhension, (Ap) pour application, (An) pour analyse, (S) pour synthèse ou (E) pour évaluation a quel niveau de la taxonomie des objectifs d'apparentissage du domaine cognitif de Bloom se situent chacun des objectifs suivants.

1. Interpréter, à partir de graphiques les types de croissance physique. ( )
2. À partir de paramètres donnés, prédire la continuité de tendances économiques. ( )
3. Indiquer le pourcentage approximatif de la population agricole du Québec. ( )
4. Par rapport à certaines maladies évaluer les croyances populaires en matière de santé en les comparant aux connaissances médicales actuelles. ( )
5. Décrire les changements physiologiques et métaboliques se produisant dans le corps humain lors de la digestion de protéines. ( )
6. Décrire les courants d'idées qui ont eu une influence sur la structure et les fonctions de la famille dans la société américaine. ( )
7. Étant donné une situation de faillite, définir l'étendue de la vérification comptable nécessaire. ( )
8. Appliquer la formule $x : \frac{-b\sqrt{\ b^2-4ac}}{2a}$ pour résoudre des équations du type $ax^2 + bx + c = 0$ ( )
9. Présenter diverses façons d'organiser une expérience pour vérifier une hypothèse. ( )
10. Décrire la théorie de l'évolution de Darwin. ( )
11. Dans un texte donné, distinguer la conclusion des arguments qui l'étayent. ( )
12. Une situation de publicité ou de propagande étant décrite, identifier les techniques de persuasion utilisées. ( )

DOCUMENT NO: 11

Perméabilité entre les niveaux taxonomiques.

Nous avions souligné dans le document no: 9 que les sciences humaines dont l'éducation fait partie ne sauraient prétendre à la même rigueur taxonomique que les sciences dites "exactes".

La taxonomie de Bloom ne résout pas tous les problèmes de hiérarchisation des objectifs. En effet, une des difficultés majeures créée par la rédaction d'objectifs d'apprentissage du domaine cognitif selon les catégories de Bloom réside dans la possibilité de souvent sembler pouvoir classer un même objectif dans plusieurs catégories à la fois.

Les différentes catégories de la hiérarchie de Bloom ne sont en effet pas totalement étanches. Cette affirmation est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit des échelons supérieurs de la hiérarchie: analyse, synthèse et évaluation; mais elle peut également s'étendre à tout le reste de la hiérarchie: connaissance, compréhension et application.

Qu'est-ce qui au juste appartient exclusivement au domaine de l'analyse, de la synthèse ou de l'évaluation? L'analyse ne renferme-t-elle pas une certaine part d'évaluation? Effectuer une bonne synthèse n'exige-t-il pas des habiletés intellectuelles aussi rigoureuses que la capacité d'évaluer?

Voilà des questions qu'on ne peut toujours trancher de façon claire et définitive et auxquelles vous serez sûrement confrontés lors de la rédaction de vos objectifs.

L'exemple suivant, emprunté à un cours d'histoire, qui peut, selon les points de vue, être classé aussi bien connaissance, compréhension, application, analyse que synthèse démontre à l'évidence la perméabilité existant entre les diverses catégories de cette taxonomie.

"Rédiger un essai décrivant les principales causes de la guerre civile".

Cet objectif peut être classé CONNAISSANCE.

Si par exemple l'étudiant(e) a lu un texte décrivant les trois principales causes de la guerre civile et que le professeur(e) lui demande de s'en rappeler pour écrire son texte;

ou COMPRÉHENSION

si par exemple il a appris ces informations au cours d'exposés et qu'on lui demande de traduire cette information dans ses propres termes;

ou APPLICATION

si l'étudiant(e) a exploré une méthode permettant d'identifier les causes des guerres et qu'on lui demande d'appliquer cette méthode à l'étude des causes des guerres civiles;

voir même ANALYSE ou SYNTHESE

si l'étudiant n'a pas déjà auparavant, lors d'exposés ou de lectures, analysé ou synthétisé de l'information portant sur les causes des guerres civiles.

Il existe cependant une solution à ces imbroglios. Elle réside dans la formulation même de l'objectif. L'objectif d'apprentissage décrivant une situation d'évaluation devrait être le plus précis possible en incluant au besoin dans sa formulation :

- le rappel des expériences d'apprentissage qu'a eues ou n'a pas eues l'étudiant(e) vis-à-vis la matière ;
- la description au moyen d'un verbe univoque du "comment" il doit traiter la matière pour démontrer son atteinte de l'objectif.

Exige-t-on de l'étudiant qu'il analyse (décomposer en ses différentes parties le matériel), qu'il synthétise (faire des liens entre

les divers matériaux dont il dispose), qu'il évalue (juger en fonction de critères),qu'il applique une méthode ou une procédure apprise à une situation ou question nouvelle ou qu'il se remémore simplement l'information reçue.

La formulation de l'objectif prendra alors une allure tout à fait différente et pourra renseigner l'étudiant de façon beaucoup plus précise, voire même sans équivoque. Le même exemple sur la guerre civile, revu à la lumière des observations qui précèdent, donnera ce qui suit selon qu'on exigera de l'étudiant:

- LE RAPPEL DES CONNAISSANCES:

  "Dresser la liste des principales causes des guerres civiles".

- LA COMPRÉHENSION DE L'INFORMATION REÇUE:

  "Décrire en ses propres termes, dans un essai d'environ trois(3) pages les principales causes des guerres civiles".

- L'APPLICATION D'UNE MÉTHODE OU D'UNE PROCÉDURE

  "Dans un essai d'environ dix(10) pages appliquer à l'interprétation des facteurs de la guerre civile d'Espagne les principales causes connues des guerres civiles".

- L'ANALYSE D'UNE SITUATION , D'UNE QUESTION...

  "Comparer entre elles, selon le point de vue des facteurs ayant déclenché la guerre civile d'Espagne, les explications qu'en donnent deux historiens différents".

- LA SYNTHESE DE DIVERS ÉLÉMENTS

  "Déduire de la connaissance des faits et événements précurseurs de la guerre civile d'Espagne les causes principales de cette guerre civile".

- OU LA CAPACITÉ D'ÉVALUATION

  "Évaluer selon les critères de jugement utilisés durant le cours, l'interprétation que deux historiens différents donnent des causes de la guerre civile d'Espagne".

En guise de conclusion, pour vous aider à contourner les pièges des énoncés d'objectifs équivoques, nous vous renvoyons aux 5 critères de rédaction d'objectifs d'apprentissage convenables. Ils devraient

être rédigés en fonction du sujet qui apprend, en utilisant un verbe univoque, en précisant les résultats attendus de l'activité et au besoin les conditions de performance et s'appuyer sur des critères d'évaluation objectifs et observables.

5

Information et apprentissage

ACTIVITÉS

DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

Liste du matériel requis

- Un à trois (selon le nombre de participants) tableaux de papier
- Un à trois supports pour tableaux de papier
- Crayons feutre
- Ruban à marquer
- Ordinogrammes modèles du processus de décisions reliées à l'évaluation formative (un par participant)
- Ordinogrammes à compléter du processus de décisions reliées à l'évaluation formative (un par participant)

1) RETOUR SUR L'EXERCICE D'ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DES PRATIQUES DE FEEDBACK EN COURS D'APPRENTISSAGE

But: Expérimenter le processus de décisions reliées à l'évaluation formative.

À l'aide de la grille des cinq critères d'efficacité des pratiques de feedback, l'animateur pourra organiser la discussion autour du travail proposé aux participants entre les rencontres.

Pour chaque critère de la grille d'analyse, le participant doit justifier l'efficacité de ses pratiques de feedback en cours d'apprentissage:

a) en donnant au moins deux exemples de situations vécues se rapportant à chacun des critères évalués,
b) en analysant les effets qu'ont eu chacune de ses interventions sur le comportement de l'élève.

Il s'agit en fait d'organiser la mise en commun des observations des participants sur leurs pratiques de feedback en cours d'apprentissage.

Vérifier, avant de lancer la discussion, si tous les participants ont exécuté les exercices et les lectures proposés. Sinon, accorder du temps pour la lecture des documents 12 et 13 et la réalisation des exercices. (Prévoir environ une heure)

Proposer en premier lieu un tour de table où chacun s'exprimera librement sur les diverses démarches qu'il utilise pour communiquer à ses élèves un feedback utilisable et sur les effets qu'ont ces pratiques.

Si les participants hésitent à s'exprimer librement, ou manifestent une certaine réticence à avouer leurs lacunes à ce sujet, ce qui est tout-à-fait normal, l'animateur pourra souligner au début de ce tour de table que la présente session a justement pour but d'améliorer ces pratiques ou encore de souligner l'enrichissement collectif que peut apporter une telle activité.

Il nous apparaît aussi très important, étant donné que de telles questions peuvent mettre en évidence les faiblesses d'un individu, que l'animateur s'attache, dès le début de cette mise en commun, à créer un climat exempt de toute menace de sorte que personne ne se sente jugé.

Une fois que tous se seront exprimés sur leurs pratiques de feedback, l'animateur pourra lancer la question suivante qui aura pour effet de préparer le terrain pour l'activité qui suivra.

QUESTION DE RELANCE

> "Dans un contexte d'enseignement correctif utilisant l'évaluation formative comme moyen d'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement, quelles seraient, selon vous, les pratiques de feedback à mettre en place pour arriver à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage?"

Limiter la durée de la discussion autour de cette question et noter les suggestions des participants sur tableau de papier.

2) EXERCICE D'APPLICATION D'UN ORDINOGRAMME DÉCRIVANT LE PROCESSUS DE DÉCISIONS RELIÉES À L'ÉVALUATION FORMATIVE À UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Vérifier avant l'exercice si tous les participants ont lu le document 14, sinon, accorder du temps pour la lecture de ce document qui constitue un préalable strict pour la réalisation de cette activité. (Prévoir environ une demi-heure.)

L'exercice vise à appliquer l'ordinogramme du processus de décisions reliées à l'évaluation formative à la séquence d'enseignement-apprentissage déjà traduite en objectifs et expérimentée avec certains groupes d'étudiants(es) de façon à:

a) proposer aux élèves en difficulté un enseignement correctif approprié et/ou .
b) apporter les correctifs appropriés à ses stratégies d'enseignement.

Chaque groupe de participant choisira une séquence de cours déjà traduite en objectifs et expérimentée en classe et remplira chacune des cases de l'ordinogramme avec la description du correctif qu'il entend apporter pour améliorer la situation étudiée.

MÉTHODOLOGIE PROPOSÉE

- Diviser le groupe en dyade ou triade (favoriser le regroupement des participants selon la discipline enseignée si possible).

- Distribuer les ordinogrammes en faisant un bref rappel sur leur fonction et sur la façon de les utiliser.

- Limiter le travail à une séquence d'enseignement-apprentissage comprenant un seul objectif terminal et la suite des objectifs intermédiaires qui en découlent.

- Limiter la durée de l'exercice à environ une heure et demie.
- Chaque groupe ne travaillera que sur un ordinogramme et devra présenter les résultats de son travail au groupe en transcrivant son ordinogramme sur tableau de papier et en l'affichant au mur.

- Après l'affichage chaque sous-groupe de travail prend connaissance du travail des autres sous-groupes.

- Retour en plénière.

PLÉNIÈRE

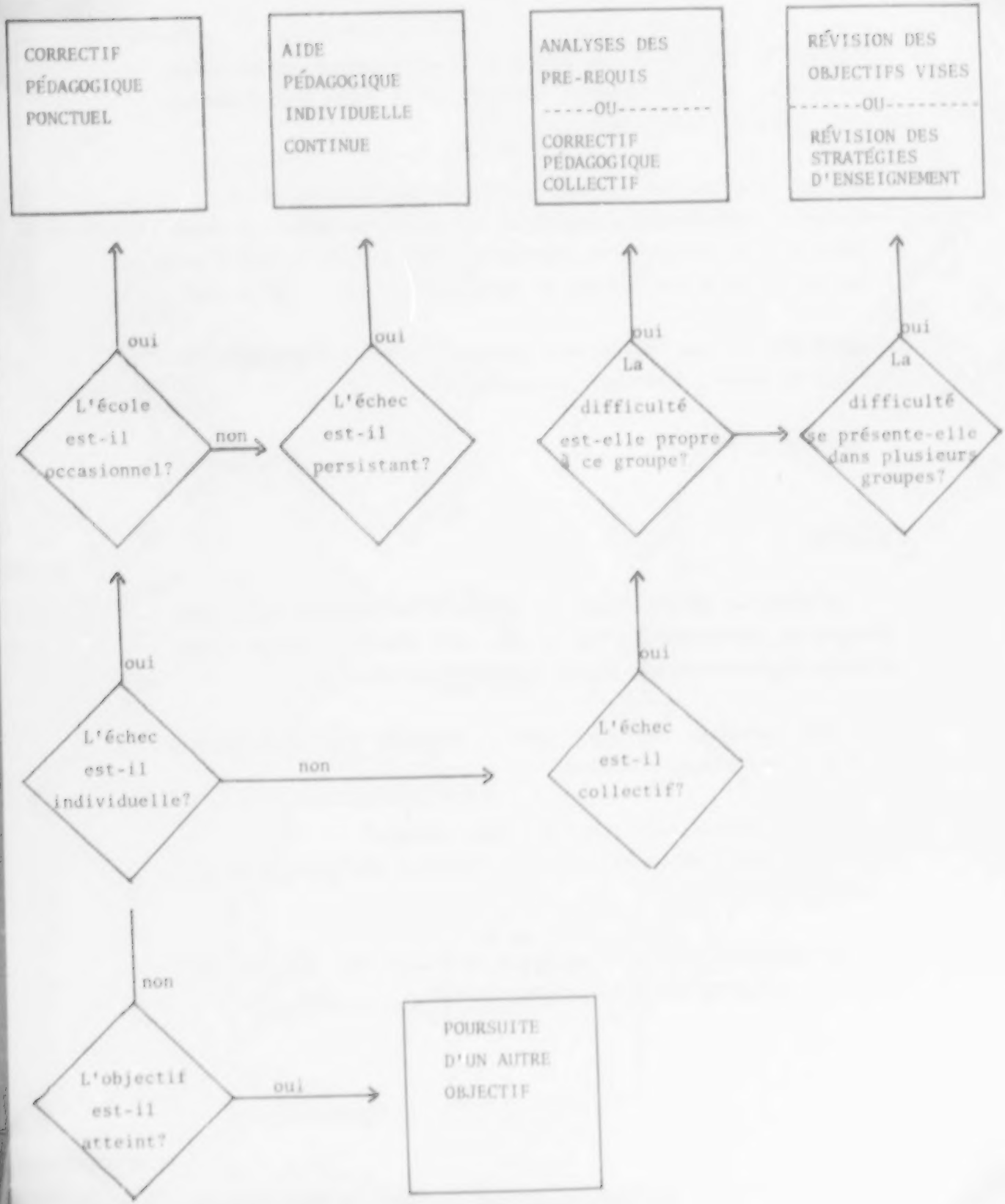
L'animateur pourra lancer les débats de la plénière autour des difficultés rencontrées durant l'exercice, ainsi qu'autour d'une critique constructive des divers ordinogrammes réalisés.

Cette plénière est aussi pour l'animateur une occasion de faire de l'évaluation formative:

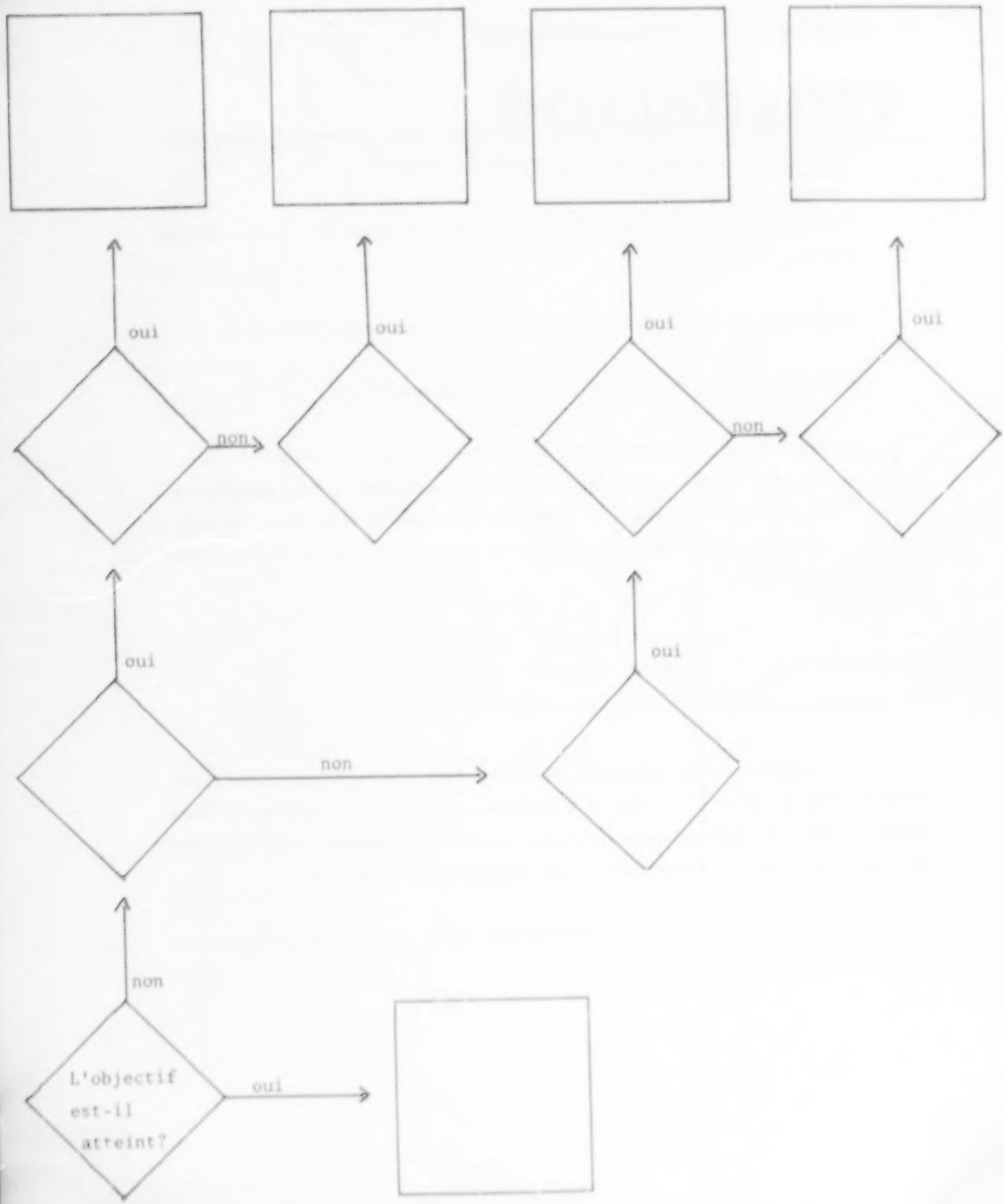
a) en soulignant les bons coups de chaque groupe,
b) en soulignant les erreurs et en y apportant les correctifs appropriés.

La plénière devrait normalement déboucher sur une synthèse autour du thème information et apprentissage.

DÉCISIONS RELIÉES A L'ÉVALUATION FORMATIVE



ORDINOGRAMME A COMPLETER



4) PRÉPARATION DE LA PROCHAINE RENCONTRE

- Aviser les participants qu'ils devront avoir lu pour la prochaine rencontre les documents 15 à 21 inclusivement.

- Fixer la date de la prochaine rencontre.la date de la remise des travaux.

- Expliquer le travail à exécuter pour la prochaine rencontre.

- Ententes en vue de la réalisation du travail

  a) Établir un calendrier des rencontres de consultation
  b) Montrer l'importance du travail en signalant que la prochaine rencontre consistera à échanger sur les difficultés rencontrées au cours de celui-ci et à faire une mise en commun des résultats.

TRAVAIL PROPOSÉ

À partir de la séquence de cours déjà traduite en objectifs, expérimentée en classe et dont les actions correctrices viennent d'être schématisées sur ordinogramme, rédiger un test comprenant des questions de tous les types illustrés dans les documents du chapitre 6.

Remettre votre test à l'animateur avant la prochaine rencontre pour impression.

DOCUMENTS

OBJECTIF TERMINAL

APPLIQUER, à une situation d'enseignement-apprentissage vécue, un ordinogramme décrivant le processus de diagnostic dans un cadre d'évaluation formative de l'apprentissage de manière à produire le ou les correctif(s) pédagogique(s) approprié(s).

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

- JUSTIFIER la nécessité d'une information adéquate pour améliorer la qualité du travail d'un élève.

- À l'aide d'un questionnaire, INVENTORIER ses pratiques de feedback en cours d'apprentissage.

- Étant donné cinq critères, ANALYSER le degré d'efficacité de sa pratique de feedback en cours d'apprentissage.

LECTURES COMPLÉMENTAIRES AUX EXPOSÉS ET AUX ACTIVITÉS DE GROUPE

Jusqu'ici, nous n'avons parlé que du contexte dans lequel doit nécessairement s'inscrire une stratégie d'évaluation formative. Maintenant que le décor est en place, les acteurs peuvent entrer en scène.

Les documents et exercices de ce chapitre vous amèneront donc au coeur même du processus d'évaluation formative en décrivant les relations entre information et apprentissage.

L'information recueillie sur la qualité des apprentissages de l'élève au moyen d'instruments de mesure adéquats et l'information en retour ou "feedback" qui lui est transmis jouent en effet un rôle charnière dans toute stratégie d'enseignement correctif. Les documents qui suivent tenteront donc d'expliquer sommairement la fonction et les effets de l'information en retour sur toutes les décisions reliées à l'apprentissage et à l'enseignement.

TEST DIAGNOSTIQUE

INVENTAIRE DE MES PRATIQUES DE FEEDBACK EN COURS D'APPRENTISSAGE

La pratique d'informer les étudiants(es) sur l'état de leurs apprentissages est une entreprise essentielle en évaluation formative. En effectuant un retour sur les dernières semaines d'enseignement, dressez une liste de vos pratiques quant à l'information que vous donnez à vos étudiant(es) sur la qualité de leurs apprentissages en répondant aux questions suivantes:

a) Par rapport au contenu de la matière enseignée durant les dernières semaines, sur quoi ai-je donné aux étudiants(es) des informations sur leurs apprentissage?

b) Comment ou par quel moyen leur ai-je communiqué ces informations?

c) À quels moments de l'apprentissage leur ai-je communiqué ces informations?

d) À quelle fréquence leur ai-je communiqué ces informations?

e) Quels étaient les objectifs poursuivis par cette opération d'information?

f) Quels sont les objectifs que je pense avoir atteints?

DOCUMENT NO: 12

"Feedback" et apprentissage

"Lorsque celui qui apprend démontre qu'il a réalisé une nouvelle performance par l'apprentissage, il perçoit sur le champ qu'il a atteint le but anticipé. Ce feedback informatif constitue ce que plusieurs théoriciens de l'apprentissage considèrent comme l'essence du processus appelé renforcement. Ce processus est de la plus haute importance pour le comportement humain, particulièrement pour l'apprentissage humain (Krasner et Ullman, 1965; Skinner, 1968;)" [1]

Il est important de noter ici que le renforcement agit positivement dans l'apprentissage humain, parce que l'attente et l'expectative, créées en début d'apprentissage et qui constituent en quelque sorte l'anticipation de la récompense des efforts, se trouvent confirmées.

Chacun de nous procède de cette façon dans tous ses "agirs". Tout bon bricoleur, par exemple, anticipe, dès le début de la réalisation d'un projet, le résultat de son travail. Ce faisant, il se donne lui-même de l'information sur sa façon de travailler. Si quelqu'aspect de son travail lui semble laisser à désirer, il tentera d'en trouver les causes et, une fois qu'il les aura trouvées, il réinvestira cette information dans la réalisation d'un prochain projet pour éviter de répéter les mêmes erreurs. Il se félicitera également des bons coups.

Notre bricoleur s'assure ainsi de progresser et d'améliorer la qualité de son travail pour jouir plus tard, dans une perspective d'auto-satisfaction et de qualification personnelle, des récompenses d'un travail bien fait.

---

[1] GAGNÉ, Robert M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Les éditions HRW Ltée, Montréal, 1976, 148 p.

L'évaluation formative en cours d'apprentissage doit satisfaire aux mêmes fins: l'amélioration du travail et l'orientation des apprentissages. Elle doit s'appuyer sur un feedback ponctuel rapide et précis des erreurs et difficultés d'apprentissage rencontrées par l'apprenant(e). Ce feedback peut porter sur plusieurs points: sur la façon de travailler et d'apprendre, sur la maîtrise des notions et concepts préalables, sur des activités de récupération à réaliser, etc.

Le "feedback" constitue une information primordiale pour l'apprenant. C'est ce qui lui permet de se situer par rapport à l'objet d'apprentissage et souvent même par rapport à lui-même lorsque l'information qu'il reçoit concerne sa façon de travailler.

L'information ainsi reçue devrait selon toute probabilité se traduire par une augmentation de la motivation et un encouragement accru à l'étude; mais pour en augmenter encore les effets on doit avoir constamment à l'esprit que plus le feedback est rapide et précis, plus son efficacité sera grande.

DOMUCMENT NO: 13

Information et motivation

DUPRESNE-TASSÉ, Colette. Motiver des étudiants: une intervention clinique, Université de Montréal, Laboratoire de créativité, santé mentale et apprentissage, juin 1981, (document ronéotypé).

Nous avons tous déjà été confrontés avec la hâte des étudiants de connaître leurs résultats, quelquefois même cette hâte se fait tellement insistante qu'elle peut devenir agaçante pour l'enseignant(e).

Rechercher de l'information sur la qualité de son travail est en fait un mouvement presque naturel. Et fournir une information adéquate et ponctuelle sur la qualité du travail constitue une source de motivation et un facteur de réussite pour l'étudiant(e) comme le démontrent plusieurs recherches (Angell, 1949; Brown, 1932; Chamsky, 1964; Selankovich, 1962). L'inverse, soit ignorer ce besoin essentiel, amène la baisse de qualité du travail parce que l'étudiant qui ne reçoit pas une information adéquate sur son travail n'arrive pas à se situer par rapport à son objectif d'apprentissage, ni à évaluer ses progrès. Ne recevant pas une information adéquate, il risque donc de ne tirer aucun profit de son travail et sa motivation s'en trouvera d'autant affectée.

En fait, l'information en retour ou "feedback" joue deux rôles dans l'apprentissage:

a) si le travail de l'étudiant(e) remplit les exigences, elle constitue un renforcement positif qui maintiendra sa motivation.
b) si le travail ne répond pas aux exigences, elle sert alors de guide ou de référence pour permettre à l'étudiant de s'améliorer.

Pour que ce "feedback" ait les effets bénéfiques escomptés, les cinq conditions suivantes identifiées par Anderson et Faust (1973) et Page (1958) doivent être considérées et toujours présentes dans l'esprit de l'enseignant:

1) L'information servant à corriger ce qui ne va pas a plus de conséquences bénéfiques que celle qui confirme une réussite.

2) L'information correctrice est plus efficace lorsqu'elle ne se contente pas de souligner ce qui ne va pas, elle doit en plus identifier le comportement ou la réponse attendus.

3) L'importance accordée à une information correctrice ne doit en aucun moment éliminer ou reléguer aux oubliettes les effets positifs du fait de "souligner les bons coups". En effet, l'évaluation positive constitue un renforcement et son effet sur la motivation de l'étudiant(e) peut être assimilé à celui que produit une louange. Le renforcement positif vient donc en quelque sorte faire contrepoids aux effets potentiellement négatifs d'une information correctrice répétée. L'information correctrice, lorsqu'utilisée seule, peut à la longue démotiver. Toujours se faire souligner ses erreurs et jamais ses bons coups décourage.

4) Les commentaires qui accompagnent travaux et examens constituent un des types d'information en retour les plus efficaces. Plus ces commentaires sont détaillés et précis, plus ils influent sur la motivation et la qualité du travail de l'étudiant.

5) L'idéal consiste à amener l'étudiant(e) à identifier lui-même ce qui ne va pas et à l'aider à trouver par lui-même les moyens de s'améliorer. On développe ainsi son autonomie.

L'évaluation qu'un enseignant fait d'une production de l'étudiant, informe celui-ci sur la réaction qu'il a en tant que "prof" et en tant que personne humaine sur ce qui lui a été présenté. Il s'agit également pour l'étudiant(e) d'une reconnaissance et d'une évaluation de ce qu'il est comme personne humaine. À cet effet, même le feedback le plus condensé, comme la notation, constitue un moyen très efficace de motiver des étudiants, et de l'avis de Kolesnick (1978), c'est parfois le seul moyen de motiver ceux qui n'ont aucun intérêt pour une matière.

Les commentaires ou l'annotation critériée constituent quant à eux une des formes les plus élaborées de feedback que peut recevoir l'étudiant(e). Selon les circonstances, la forme que prendra le feedback peut donc être soit minimale (notation) soit très élaborée (commentaires); mais ce qu'il est important de retenir à ce stade, c'est que sans information sur la qualité de son travail, l'étudiant ne peut pratiquement pas progresser.

ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DE MES PRATIQUES DE FEEDBACK EN COURS D'APPRENTISSAGE

A) La pratique d'informer les élèves sur l'état de leurs apprentissages est une entreprise louable, mais pour qu'elle soit véritablement efficace elle doit s'appuyer sur certains critères précis. En reprenant l'inventaire de vos pratiques de feedback dressé au début de ce chapitre, analysez-les en vous référant aux cinq critères d'efficacité identifiés dans le document 13. Pour ce faire, utilisez la grille suivante et cochez la case appropriée.

J'estime que l'information que je fournis à mes élèves sur leurs apprentissages:	Tout à fait	Passablement	Un peu	Pas du tout
1) ne se contente pas de confirmer un succès mais sert à corriger ce qui ne va pas.				
2) ne se limite pas à indiquer ce qui doit être corrigé, mais qu'elle identifie le comportement désiré.				
3) ne se limite pas à l'information correctrice, mais souligne les aspects positifs de la production.				
4) comporte, lorsqu'il s'agit de travaux longs, des commentaires détaillés et précis.				
5) poursuit l'objectif d'amener l'élève à l'autonomie quant à l'évaluation de la qualité de ses productions.				

B) Justifiez l'évaluation de l'efficacité de vos pratiques de feedback en cours d'apprentissage:

- en donnant au moins deux exemples de situations vécues se rapportant à chacun des critères évalués,

- et en analysant les effets qu'ont eu chacune de ces interventions sur le comportement de l'élève.

DOCUMENT NO: 14

SCALLON, Gérard, L'évaluation formative et le diagnostic pédagogique, in L'évaluation formative: un outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage
Québec, Université Laval, 1980

NOTE DES RÉDACTEURS

L'évaluation formative est sans contredit le type d'évaluation le plus près du processus d'enseignement et d'apprentissage, puisqu'elle se déroule en cours d'apprentissage. Elle vise essentiellement à vérifier et évaluer les progrès des élèves et, s'il y a lieu, de prescrire un enseignement correctif sur mesure et ainsi améliorer à la fois les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Dans le document suivant, M. Gérard Scallon précise sans équivoque la fonction de l'évaluation formative et propose au moyen d'un ordinogramme une démarche simple et efficace décrivant les processus de décision et d'action reliés à l'évaluation formative.

Nous en recommandons une lecture attentive car nous allons travailler au cours de la prochaine rencontre sur un modèle d'intervention similaire.

DÉFINITION DE L'ÉVALUATION FORMATIVE.

Dans les écrits les plus récents qui ont tenté de clarifier et d'expliciter les diverses fonctions de l'évaluation des étudiants, on trouve quatre types d'évaluation: de classement, diagnostique, formative et sommative (1). De ces quatres types d'évaluation, l'évaluation formative est sans contredit le type qui est le plus près du processus d'enseignement et d'apprentissage. Alors que l'évaluation diagnostique et l'évaluation de classement surviennent habituellement avant une démarche d'apprentissage et que l'évaluation sommative survient après, l'évaluation formative se réalise pendant le déroulement même de cette démarche. On peut définir l'évaluation formative des étudiants comme étant:

> un ensemble ou une collection d'instruments de mesure ou d'observation conçus spécifiquement dans le but d'intervenir de façon continue dans la progression de chaque étudiant engagé dans une démarche d'apprentissage.

La figure 1 (que vous verrez plus loin) présente une démarche théorique d'apprentissage à l'intérieur d'une étape: la poursuite d'un objectif terminal et de trois objectifs intermédiaires devant faciliter, à titre de jalons, l'atteinte de cet objectif terminal. Chaque carré de la figure 1 symbolise une décision pouvant modifier, s'il y a lieu, le cheminement ou la progresion de chaque étudiant à travers l'ensemble des quatre objectifs. La décision de faire progresser ou non l'étudiant vers un autre objectif doit être éclairée par un instrument de mesure approprié. L'ensemble des quatres épreuves de rendement qui correspondraient aux carrés de la figure 1 définirait l'évaluation formative des étudiants pour l'étape considérée.

---

(1) Peter W. Airasian et Georges F. Madaus, "Functional Types of Student Evaluation", Measurement and Evaluation in Guidance, Vol. 4, No. 4, 1972, p. 221-223

LA FONCTION DIAGNOSTIQUE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE: LE DIAGNOSTIC PÉDAGOGIQUE

Pour chaque prise de décision réalisée selon l'esprit de l'évaluation formative il nous faut considérer les prescriptions d'ordre pédagogique qui s'ensuivent selon que la décision est positive ou négative:

1- décision positive: si l'étudiant a atteint ou maîtrisé un objectif il est amené à aborder et à poursuivre un nouvel objectif dans le cadre de sa démarche d'apprentissage;

2- décision négative: si l'étudiant ne maîtrise pas suffisamment l'objectif son cheminement est alors momentanément interrompu. Le problème qui se pose alors est de prescrire un enseignement correctif approprié.

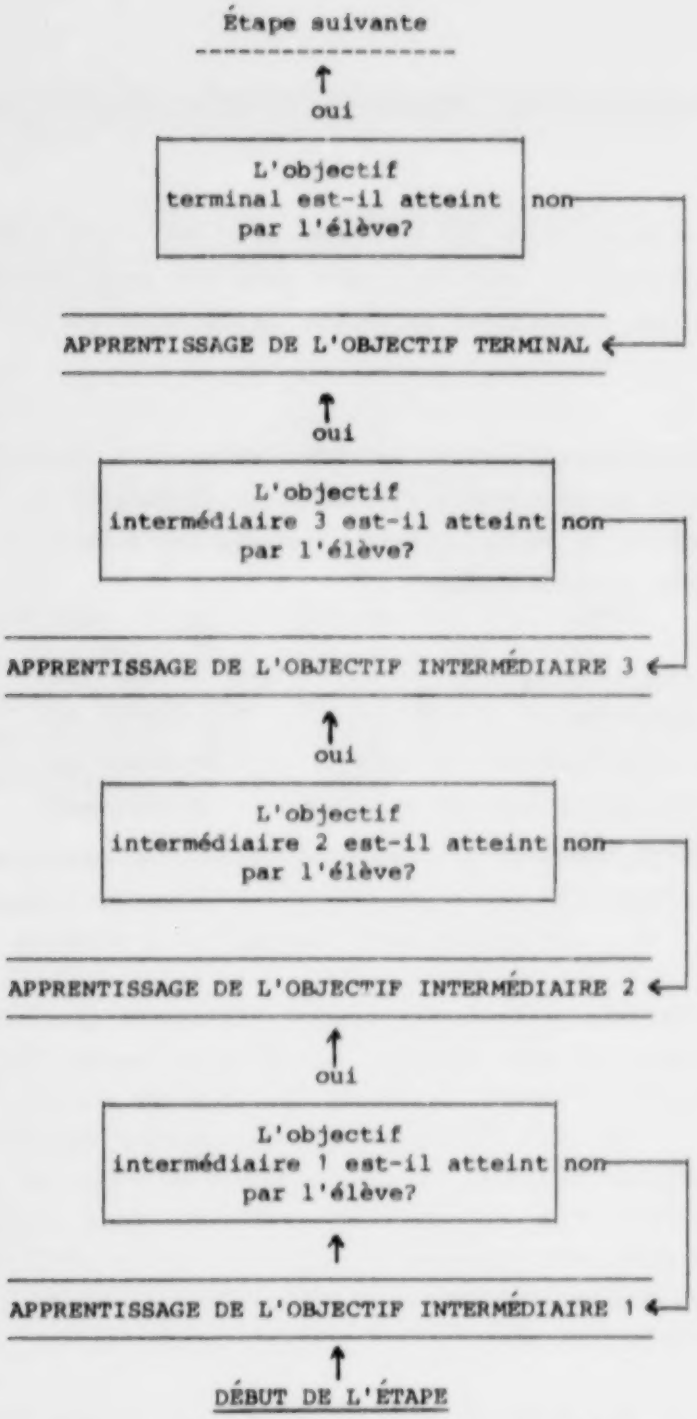


Figure 1: Évaluation formative du progrès de chaque étudiant dans une démarche d'enseignement et d'apprentissage comportant trois objectifs intermédiaires et un objectif terminal.

Dans le cas d'une décision négative, l'enseignement correctif peut se faire selon divers dispositifs que l'on peut regrouper en trois catégories:

a) soit que l'étudiant reprenne les activités ou exercices qui ont servi à l'apprentissage initial,

b) soit que l'étudiant ne reprenne seulement qu'une partie des activités ou exercices ayant servi à l'apprentissage initial et ce d'après des difficultés particulières décelées chez l'étudiant,

c) soit que l'étudiant reprenne des activités ou exercices non directement reliés à l'objectif non maîtrisé mais en rapport avec des objectifs intermédiaires (ou pré-requis à l'objectif non maîtrisé).

Le diagramme qui permet de visualiser la place de ces catégories d'enseignement correctif au niveau de chaque décision en évaluation formative apparaît à la figure 2 (page suivante).

Le choix du dispositif le plus adéquat pour réaliser l'enseignement correctif dépend de plusieurs facteurs dont la nature même de l'objectif qui n'a pas été maîtrisé (domaines: cognitif, affectif, psychomoteur; niveau hiérarchique de l'objectif dans un de la matière, du degré de linéarité (ou du caractère cyclique) de la démarche d'apprentissage utilisée. De plus, les deux dernières catégories de dispositif pour l'enseignement correctif sont plus individualisées que la première et leur degré de sophistication devrait dépendre de l'importance qui doit être accordée à l'atteinte de l'objectif.

Il est important de préciser tout de suite que la prescription d'un enseignement correctif qui va plus loin que la reprise intégrale de l'apprentissage initial exige que l'on ait recours à des instruments de mesure de nature un peu spéciale, ce dont il sera question plus loin dans ce texte.

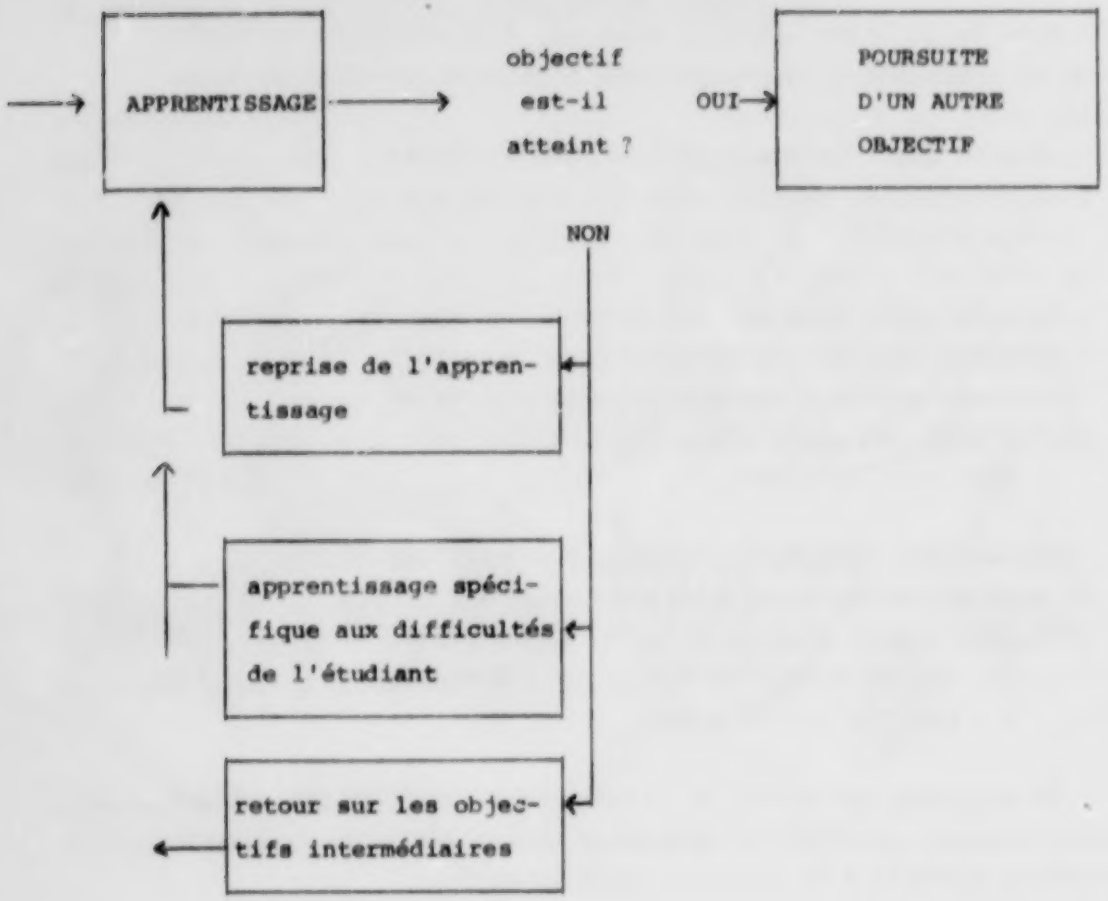


Figure 2: Catégories d'enseignement correctif pouvant être impliquées au niveau d'une décision particulière en évaluation formative.

LE DIAGNOSTIC PEDAGOGIQUE ET L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE.

Le diagnostic pédagogique est une fonction essentielle de l'évaluation formative (1) (2). Toutefois il ne faudrait pas confondre cette fonction avec celle de l'évaluation diagnostique (type d'évaluation distinct de l'évaluation formative). L'évaluation diagnostique a trait à de nombreux facteurs pouvant expliquer des difficultés d'apprentissage (intérêts, attitudes, motivation, situation familiale et socio-économique, aptitudes etc.)(3) alors que les instruments de l'évaluation formative ont pour objet le rendement scolaire proprement dit. Loin de s'opposer, ces deux types d'évaluation peuvent se compléter dans la détection des causes pouvant expliquer des difficultés d'apprentissage.

Pour bien saisir la relation qui peut exister entre l'évaluation formative (diagnostic pédagogique) et l'évaluation diagnostique il suffit de mettre en évidence le type d'information qu'il est nécessaire de recueillir, en présence d'un échec dans l'attteinte d'un objectif

---

1- P.W. Airasian et G.F. Madaus, op. cit., pp. 224-225;

2- Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings et George F. Madaus, "Formative Evaluation", Chap. 6 dans: Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw-Hill Book Co., Toronto, 1971, pp.133-135;

3- Nous renvoyons le lecteur au document no.3, chapitre 2, partie 2, dossier du participant pour une définition de l'évaluation diagnostique telle que nous l'entendons dans le cadre de cette session de perfectionnement: soit la maîtrise des notions préalables à un cours donné. Nous ne contestons cependant pas la définition donnée ici par M. Scallon, mais dans notre stratégie d'évaluation formative elle a un sens plus restreint et plus localisé dans le temps, ainsi qu'une fonction différente. L'évaluation diagnostique telle que présentée ici par M. Scallon déborde croyons-nous, les strictes compétences de l'enseignant et devrait faire intervenir d'autres professionels tels que psychologues, orienteurs, etc.

par un étudiant, afin de prescrire un correctif approprié qui, dans certains cas, ne sera pas forcément de nature pédagogique.

La non maîtrise d'un objectif par un étudiant doit être interprétée selon deux dimensions:

a) les réussites et les échecs antérieurs manifestés par cet étudiant dans le domaine des habiletés dont l'objectif fait partie,

b) le nombre d'étudiants, dans le groupe d'apprentissage dont l'étudiant fait partie, qui ont échoué (ou réussi) dans l'atteinte de l'objectif d'intérêt.

L'usage que l'on peut faire de ces deux dimensions ou perspectives dans l'interprétation d'un échec apparaît assez clairement dans ce texte d'Anna Bonboir:

> "L'échec se présente, de son côté, soit comme un état particulier: déficience généralisée chez un sujet échouant dans l'ensemble de ses apprentissages, sauf peut-être dans l'un d'entre eux avec lequel il entretient une sorte de connivence qu'il faudrait expliquer; déficience généralisée, s'étendant à l'ensemble des apprentissages chez tous les sujets du groupe étudié ou de la classe à laquelle le test diagnostique fut appliqué: déficience spécifique bien localisée et bien décrite, commune à tout le groupe étudié, sauf peut-être quelques exceptions; enfin, déficience spécifique particulière à un sujet ou à quelques-uns éprouvant des difficultés propres dans un secteur déterminé.

> Suivant qu'il s'agit, dans la manifestation de l'échec, de l'une ou l'autre de ces éventualités, les déductions hypothétiques relatives à l'étiologie du mal se diversifient. (1)

La démarche diagnostique déclenchée par un échec et devant être suivie d'une prescription dans l'ordre des correctifs à apporter peut être opérationnalisée au moyen d'un ordinogramme tel que le fait voir la figure 3 (page suivante). Dans cet ordinogramme les réponses aux questions posées en succession nous amènent à prescrire des correctifs assez variés:

1- le correctif de nature pédagogique qui correspond à l'enseignement correctif proprement dit (l'étudiant doit reprendre l'apprentissage initial selon un des dispositifs décrits à la figure 2);

2- l'amélioration de la stratégie d'enseignement et d'apprentissage suivie d'une reprise de l'apprentissage par l'ensemble des étudiants qui ont éprouvé des difficultés;

3- un sondage plus approfondi des facteurs pouvant expliquer un déficience persistante dans une matière donnée au niveau des intérêts, de la motivation, des aptitudes, de la famille, de l'état de santé de l'étudiant etc. C'est dans le cadre de ce troisième type de prescription que L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE (comme type d'évaluation) peut être invoquée.

1- Anna Bonboir, La pédagogie corrective, Presses Universitaires de France, Paris, 1970, p. 60.

EXIGENCES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

En résumé, l'évaluation formative est par définition un type d'évaluation centré sur un ensemble de décisions pouvant affecter la progression de chaque étudiant dans une démarche d'apprentissage. Chacune de ces décisions peut conduire à un correctif pédagogique qui implique exclusivement l'étudiant selon divers dispositifs plus ou moins sophistiqués. Enfin, en évaluation formative, il faut être à l'affût de diverses éventualités dans l'interprétation d'un échec pour que, la cas échéant, des correctifs n'impliquant pas exclusivement l'étudiant ou des correctifs autres que pédagogiques puissent être apportés.

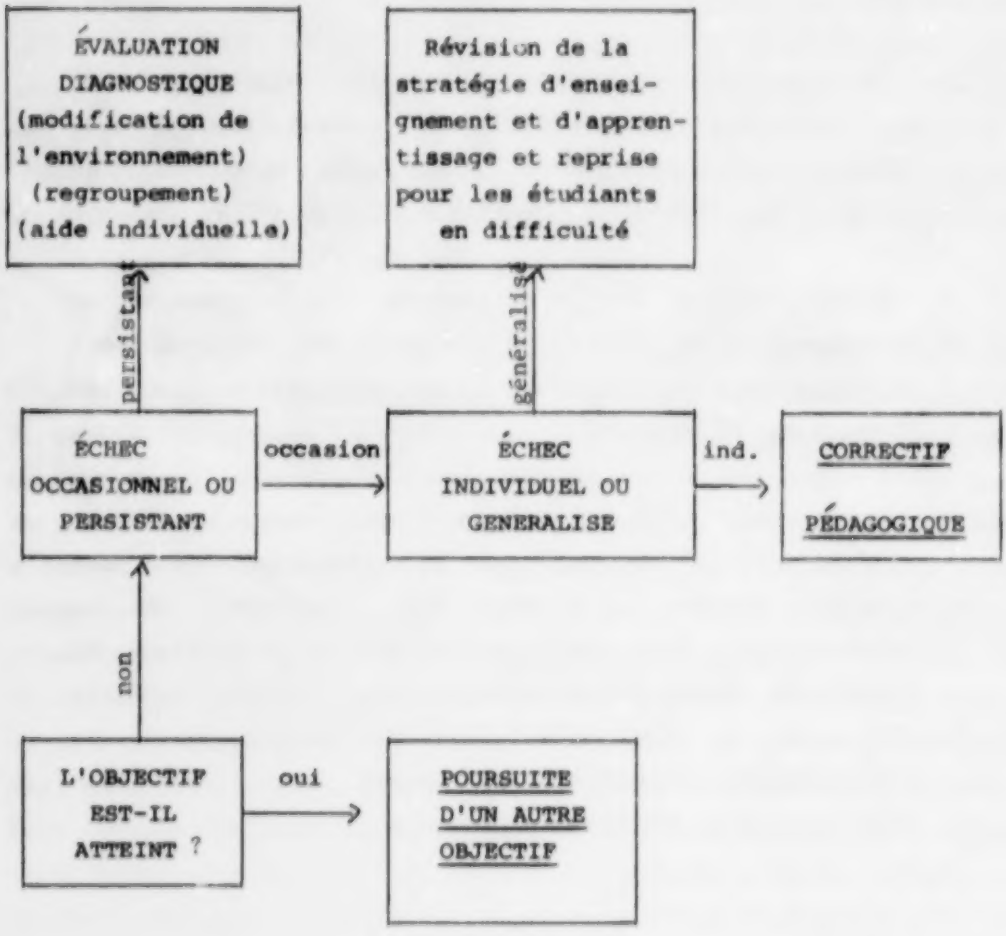


figure 3: Ordinogramme décrivant le processus de diagnostique dans le cadre de l'évaluation formative de l'apprentissage.

L'analyse décisionnelle des interventions qui peuvent être faites dans le cheminement d'un étudiant suppose au départ que l'on a clairement identifié des objectifs pédagogiques à poursuivre. De plus, ces objectifs doivent être reliés entre eux (logiquement) de manière à définir un itinéraire, un cheminement ou un parcours. C'est d'ailleurs l'existence d'un tel itinéraire qui justifie le recours à un type d'évaluation comme l'évaluation formative.

Au niveau de chaque objectif, ou de chaque jalon de l'itinéraire, la décision d'interrompre la progression de l'étudiant, si elle doit être prise, doit être assortie de prescriptions qui viennent corriger des lacunes particulières aux difficultés éprouvées par l'étudiant. Le test centré sur un ou plusieurs objectifs sera dans certains cas insuffisant pour prescrire un enseignement correctif adéquat et il faudra alors recourir à des modèles d'instruments de nature un peu plus sophistiqués qui demeurent dans le domaine des test dits "critériés" mais qui ont une portée beaucoup plus diagnostique.

Enfin, pour ce qui est des éventualités pouvant expliquer l'échec le diagnostic pédagogique, assumé dans le cadre de l'évaluation formative, ne saurait se restreindre à l'observation isolée d'un échec manifesté par un étudiant dans l'atteinte d'un objectif. D'une part, le cheminement passé de l'étudiant permettrait de dire si cet échec s'ajoute à de nombreux échecs antérieurs (signal d'une difficulté persistante ou d'une déficience généralisée chez cet étudiant) ou s'il s'agit simplement d'un événement occasionnel ou passager. D'autre part le rendement d'autres étudiants à un même objectif permettrait de dire si l'échec observé est un événement individuel ou collectif (généralisé). Dans les deux cas il s'agit bien sûr de déductions hypothétiques. Pour interpréter ainsi un échec dans cette double perspective l'évaluation formative doit être assortie d'une certaine méthode comptable ou de tenue de livre au moyen de laquelle la feuille de route d'un étudiant est juxtaposée à la feuille de route d'autres étudiants.

R É S U M É

L'information et particulièrement le "feedback" fourni à l'élève sur la qualité de ses apprentissages joue un rôle essentiel dans l'apprentissage .

Non seulement permet-elle d'évaluer la qualité du travail accompli, mais elle permet à l'élève de se situer par rapport à l'objectif à atteindre et sa façon de travailler pour y parvenir.

Plusieurs recherches démontrent que cette information constitue une source de motivation pour la personne quui apprend et un ferment nécessaire à l'amélioration de sa performance.

Pour que cette information soit vraiment efficace et utilisable elle doit répondre aux cinq critères suivants:

1- l'information qui sert à corriger ce qui ne va pas est la plus utile,
2- il faut en plus de souligner les erreurs mettre en évidence les correctifs à apporter,
3- l'information corrective ne doit jamais faire perdre de vue les effets bénéficiques du renforcement positif, soit souligner les bons coups, car l'information corrective utilisée seule aura à la longue un effet démotivant,
4- les commentaires détaillés accompagnant les travaux constituent un des types de feedback les plus efficace
5- les stratégies idéales d'information en retour devraient viser à développer l'autonomie de l'élève par rapport à l'évaluation, soit l'auto-évaluation.

L'évaluation formative a lieu en cours d'apprentissage;elle est donc ainsi plus près des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage que tout autre type d'évaluation et permet d'intervenir de façon continue dans la progression d'un individu.

Les décisions reliées à l'évaluation formative concernent à la fois les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Elle s'appuie sur des décisions qui concernent et l'apprenant(e) et l'enseignant:

SELON QUE L'OBJECTIF A ETE ATTEINT OU NON:

apprenant	enseignant
. poursuite ou arrêt de la séquence d'activité d'apprentissage . reprise des activités qui ont servi à l'apprentissage durant cette séquence . reprise de seulement une partie de ces activités selon les difficultés décelées . reprise d'habiletés préalables non-maîtrisées	. ajustement des interventions aux difficultés des individus

SELON QUE LA DIFFICULTE EST OCCASIONNELLE OU PERSISTANTE, INDIVIDUELLE OU GÉNERALISEE

apprenant	enseignant
. mêmes interventions correctives que plus haut	. révision de la stratégie d'enseignement et/ou des objectifs

Ainsi l'évaluation formative vise-t-elle à :

. fournir à l'élève une information utilisable concernant la qualité de ses apprentissages
. conduire à un enseignement correctif ou à une modification des stratégies d'enseignement
. conduire à l'autonomie en favorisant chez l'apprenant(e) l'auto-évaluation de ses apprentissages.

On pourrait également ajouter qu'en favorisant chez l'individu l'auto-évaluation de ses apprentissages, l'évaluation formative développe chez cet individu un sens des responsabilités par rapport à son travail et un sentiment de confiance en soi qui s'accroîtra à mesure que l'évaluation personnelle qu'il fait de son travail se rapprochera de l'évaluation extérieure.

6

INSTRUMENTATION:
l'élaboration de tests objectifs

ACTIVITÉS

1) DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

Liste du matériel requis:

- un à trois (selon le nombre de participants) tableaux de papier
- un à trois supports pour tableaux de papier
- crayons feutre
- ruban à masquer
- photocopies des tests rédigés par les participants
- tableau synthèse des instruments d'évaluation formative

1) PRÉSENTATION DES DIVERS INSTRUMENTS D'ÉVALUATION FORMATIVE

Avant d'entreprendre le long processus d'habilitation à la production de divers outils d'évaluation formative, il faut avoir une idée de l'ensemble des documents.

a) L'animateur demande aux participants de faire la liste la plus complète possible des instruments d'évaluation qu'ils utilisent et qui peuvent avoir une utilisation formative, chaque instrument doit être décrit.

b) Mise en commun
Constitution d'un portrait de l'ensemble des instruments utilisés par les membres du groupe.

c) Présentation
L'animateur présente le tableau des instruments retenus par les auteurs.

TABLEAU SYNTHÈSE DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION FORMATIVE

	INSTRUMENT	DESCRIPTION	OBJETS
INSTRUMENTS DE MESURE INDIVIDUELLE	mini-test objectif	Petit ensemble d'items d'évaluation de type objectif, v.g. choix de réponse	Un objectif terminal et/ou quelques objectifs intermédiaires importants.
	test objectif	Ensemble important d'items d'évaluation de type objectif.	Les objectifs, terminaux surtout, d'une importante section de cours.
	Annotations critériées	Remarques formulées par le professeur sur des réponses à développement ou des travaux longs (réponse à une question ouverte, travail de recherche, rapport de laboratoire ou de stage, etc.) et reposant sur des critères d'évaluation explicites.	Des objectifs dont la mesure repose sur la structuration et la formulation, parfois l'originalité; souvent des objectifs de niveaux plus élevé que l'acquisition de connaissance.
	Entrevue structurée	Rencontre avec l'élève au cours de laquelle le feedback est communiqué immédiatement	. Soit des objectifs dont la mesure suppose l'expression orale . Soit des objectifs de niveau supérieur . Soit l'interprétation de mesures antérieures
Instruments de mesure collective	Questions orales au groupe	Questions préparées par le professeur et adressées au groupe afin de permettre un vérification sommaire des acquis.	Les objectifs de la leçon en cours, se terminant ou immédiatement précédente.
Support à l'entrevue structurée	Journal de bord ou carnet de stage	Instrument structuré, mais ouvert d'accompagnment des apprentissages de l'étudiant.	Le processus d'apprentissage, les difficultées d'apprentissage de l'étudiant, sur une période relativement longue.
Instruments conçus à d'autres fins	Exploitation d'examens	Correction en groupe des examens sommatifs, questions et échanges.	Les objectifs mesurés par l'instrument d'évaluation sommative.
	Exploitation de test diagnostiques	Nouvelle application, après la séquence des activités d'apprentissage, du test diagnostique utilisé avant cette séquence.	Les objectifs ayant été objets du test diagnostic.

2) PÉRIODE DE QUESTIONS ET DE PARTAGE SUR LES LECTURES ET LE TRAVAIL PROPOSÉ AU CHAPITRE 5

But: Relever par écrit les questions et impressions soulevées par les lectures et le travail et y répondre dans la mesure du possible.

Les lectures sur la rédaction de questions de type objectif ne manquent habituellement pas de soulever des débats, particulièrement celles sur les questions de type vrai ou faux, l'animateur pourra donc tirer profit de cette situation en recueillant les réactions des participants à la critique de ce type de questions.

Le débat se trouvera ainsi ouvert et il pourra ensuite noter les questions soulevées par les lectures sur les autres types de questions objectives, leurs avantages et inconvénients et les difficultés recontrées en cours de rédaction.

Il y a intérêt à limiter la durée de cette période d'échange puisque le travail proposé par la suite a justement pour but de répondre à ces questions.
(durée souhaitable: entre 1 et 1h1/2).

3) ANALYSE ET CORRECTION DES QUESTIONS FAUTIVES

PRÉPARATION DU TRAVAIL

Pour réaliser cet exercice d'appropriation l'animateur aura effectué au préalable la correction des tests rédigés par les participants. Cette correction peut lui fournir une occasion d'évaluation formative s'il annote, par exemple, chacune des copies et propose au besoin des activités d'apprentissage alternatives.

Si l'animateur s'est prévalu de cette occasion d'évaluation formative et d'enseignement correctif, il ne serait pas superflu de la souligner au moment de proposer au groupe le travail qui suit.

Il aura, de plus, identifié parmi les tests des participants les questions fautives susceptibles d'être analysées et corrigées en dyades ou triades.

Nous conseillons à l'animateur de sélectionner suffisamment de questions pour permettre à tous les sous-groupes de travailler sur tous les types de questions. Il est aussi recommandé que les erreurs devant faire l'objet d'analyse et de correction soient les plus diversifiées possible.

Les participants devant travailler sur leurs propres questions, il est donc souhaitable de les en avertir avant de commencer le travail. La mise en garde du chapitre précédent à propos de la mise en évidence des faiblesses d'un individu s'applique ici plus que jamais. L'animateur pourra par exemple dire que les questions retenues pour ce travail ont été volontairement trafiquées pour grossir les erreurs et ainsi fournir matière à intégration des apprentissages. Encore ici, il faut souligner que pour être efficace ce travail doit se dérouler dans un climat exempt de toute menace, de sorte que personne ne se sente ridicule ou jugé.

L'animateur rédigera au besoin des questions fautives ou des questions problèmes s'il n'en a pas trouvé de suffisamment représentatives des erreurs les plus communes dans les tests rédigés par les participants.

TRAVAIL EN SOUS-GROUPE

TÂCHE: Analyser et corriger en sous-groupe les questions soumises à votre attention.

MÉTHODOLOGIE PROPOSÉE

- Diviser le groupe en dyades ou triades (favoriser le regroupement des participants selon la discipline enseignée si possible).
- Distribuer les copies des questions fautives (chaque sous-groupe devrait recevoir une copie différente).
- Expliquer au besoin la tâche.
- Chaque sous-groupe devra présenter les résultats de son travail en transcrivant les questions fautives et les corrections proposées sur tableau de papier et en les affichant au mur.
- Après l'affichage chaque sous-groupe de travail prend connaissance du travail des autres sous-groupes.
- Retour en plénière.

PLÉNIÈRE

La plénière pourra s'articuler autour des réactions des participants aux corrections proposées et l'animateur en profitera pour mettre en évidence les principes de rédaction les plus souvent ignorés ou ceux qui auront présenté le plus de difficultés aux participants.

Les questions notées au cours de la précédente période d'échanges et qui n'auraient pas trouvé réponse dans les travaux des sous-groupes devront également être traitées au cours de cette plénière, de façon à s'assurer que le plus possible de problèmes de rédaction de questions objectives soient résolus.

4) PRÉPARATION DE LA PROCHAINE RENCONTRE

- Aviser les participant qu'ils devront avoir lu pour la prochaine rencontre les documents no. 22 à 29 inclusivement.

- Fixer la date de la prochaine rencontre et de remise des travaux (les travaux devront être remis quelques jours avant la date prévue pour la rencontre de façon à permettre la préparation de cette rencontre).

- Expliquer le travail à exécuter pour la prochaine rencontre.

- Signaler que la prochaine rencontre portera sur le travail exécuté entre les deux rencontres et sur les difficultés rencontrées lors de ce travail.

- Communiquer ses disponibilités pour des rencontres de consultation pendant l'exécution du travail proposé.

TRAVAIL PROPOSÉ

A partir de la séquence de cours sur laquelle vous travailler depuis le début de cette session, rédiger un test comprenant 5 questions à développement (questions à réponse élaborée) en prévoyant pour chacune

- les consignes
- les critères de correction
- et le niveau taxonomique visé par la question

DOCUMENTS

OBJECTIF TERMINAL

" A partir de la séquence de
et traduit en objectifs d'ap
test d'évaluation formative d
comprenant des questions à
questions à association mult
réponse brève et des quest
faux."

ce de cours déjà hiérarchisée
s d'apprentissage, RÉDIGER un
tive d'au moins 10 questions
ons à choix multiple, des
n multiple, des questions à
questions de type vrai ou

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

- DÉCRIRE brièvement les principale
  d'évaluation formative

- COMPARER les avantages et les i
  objectif aux avantages et inconvéni
  à correction subjective.

- IDENTIFIER et DÉCRIRE les quatre ty
  évaluation formative.

ncipales caractéristiques des activités

les inconvénients des examens de type
convénients des examens à développement et

uatre types de tests objectifs utilisés en

LECTURES PRÉPARATOIRES AU TRAVAIL DE RÉDACTION D'UN TEST D'ÉVALUATION FORMATIVE COMPOSÉ DE QUESTIONS DE TYPE OBJECTIF.

Une stratégie d'évaluation formative repose sur la construction d'instruments d'évaluation adéquats, c'est même le coeur de ce processus car à quoi bon recueillir de l'information si cette information n'est pas utilisable et par l'étudiant(e) et par l'enseignant(e).

En évaluation formative, les tests remplissent cette fonction de fournir une information ponctuelle et précise sur la qualité des apprentissage de l'étudiant(e) et par ricochet sur l'adéquacité des stratégies d'enseignement avec les objectifs à atteindre. L'information en retour transmise à l'étudiant(e) lui permet de se situer par rapport à l'objectif à atteindre et d'ajuster son action; mais ce feedback ne sert pas que l'étudiant, il informe également l'enseignant(e) sur son enseignement, lui permettant, lui aussi, de s'ajuster. On voit donc toute l'importance de recueillir une information valide, qui soit un reflet fidèle de la situation d'enseignement-apprentissage.

Le succès d'une stratégie d'évaluation formative repose donc ainsi sur la qualité des instruments utilisés pour aller chercher cette information.

Au cours de ce chapitre nous aborderons la rédaction des instruments d'évaluation de type objectif: questions à choix multiple, questions à association multiple, questions à réponse brève et questions de type vrai ou faux.

Les instruments de ce type présentent plusieurs avantages, citons par exemple la rapidité et l'objectivité de correction qu'ils permettent; mais ils ont également leurs limites, on ne peut en effet tout

mesurer avec des instruments de ce type. Ils sont incapables de rendre compte des niveaux supérieurs d'habiletés intellectuelles de la taxonomie de Bloom par exemple (analyse, synthèse, évaluation). Ils ne mesurent en fait que les habiletés intellectuelles de niveaux inférieurs, plus particulièrement le rappel des connaissances acquises et à la rigueur la compréhension et l'application.

Ils n'en restent pas moins qu'ils doivent faire partie de l'arsenal d'instruments d'évaluation formative. En effet, lorsqu'employés à bon escient et en toute connaissance de leurs limites, ils rendent de fiers services.

Certaines des lectures de ce chapitre sont assez longues, nous vous proposons donc d'adopter un plan de lecture qui vous amènerait à rédiger vos questions immédiatement après la lecture sur les principes de rédaction d'un type particulier d'instrument. Dans cette démarche, le résumé présenté en fin de chapitre peut vous être un auxiliaire précieux. Ce résumé synthétise les principes de rédaction de chacun des types d'instruments, vous pourrez donc l'utiliser comme grille d'analyse de vos propres questions.

Bonne lecture et bon travail. N'hésitez pas en cas de besoin à rencontrer l'animateur ou la personne ressource.

DOCUMENT NO: 15

Quelques caractéristiques des activités d'évaluation formative.

Les activités d'évaluation formative peuvent être caractérisées de diverses façons, selon que l'on considère leur durée, la forme des questions qui composent l'instrument, l'utilisateur (l'individu ou le groupe) etc...

Les distinctions que nous allons faire à ce sujet ne présentent probablement que peu d'intérêt en soi; elles nous semblent néanmoins suggestives de façons de faire variées, d'où l'utilité de les considérer brièvement.

A) ACTIVITÉS PONCTUELLES OU CONTINUES?

Le professeur peut informer l'étudiant sur ses apprentissages quant à tel objectif précis, à telle habileté, à telle partie de contenu; il s'agira d'une activité ponctuelle d'évaluation formative qui prendra la forme d'un mini-test objectif, d'un travail annoté, etc...

Par ailleurs, le professeur peut offrir à l'étudiant une activité d'évaluation formative qui s'étendra sur une large partie de la session et qui aidera l'étudiant à se situer de façon continue par rapport au cours; il proposera alors des instruments du type du journal de bord, du carnet de stage, etc.

Activités pontuelles et continues peuvent évidemment coexister tout au long d'un semestre ou d'une session; elles ont parfois même intérêt à le faire puisque les activités ponctuelles, fournissant souvent des informations plus objectives, aident à valider les informations fournies par les activités continues, plus souvent basées sur les perceptions, qu'a l'étudiant, de ses propres apprentissages.

B) ÉVALUATION EXTÉRIEURE OU AUTO-ÉVALUATION?

Les activités d'évaluation formative seront le plus souvent de l'évaluation dite "extérieure", c'est-à-dire que le professeur fournit à l'étudiant des informations sur ses apprentissages à l'aide d'un quelconque instrument; mais on peut également penser qu'il n'est peut-être pas inutile de demander à l'étudiant lui-même de se situer face à un objectif, d'apprécier la maîtrise qu'il en a.

Jumelées et appliquées à un même objet l'auto-évaluation et l'évaluation extérieure fournissent à l'étudiant(e) une double information qui n'est pas sans intérêt: information sur la maîtrise de tel objectif et information sur sa capacité d'évaluer sa propre maîtrise de l'objectif.

C) ACTIVITÉS INDIVIDUALISÉES OU COLLECTIVES?

Il va de soi que la presque totalité des activités d'évaluation formative sont individuelles; elles visent à informer un étudiant sur ses apprentissages.

Il arrivera toutefois que l'enseignant(e) voudra informer tout un groupe et s'informer lui-même sur la maîtrise qu'a le groupe d'un objectif important; par exemple lorsque, face à un concept particulièrement difficile, il s'interroge sur la nécessité de reprendre ses explications. Une petite activité d'évaluation formative éclairera alors et le professeur, et le groupe sur la nécessité de revoir ce concept.

D) ACTIVITÉS OBLIGATOIRES OU FACULTATIVES?

L'enseignant(e) doit-il imposer ou proposer les activités d'évaluation formative?

Ces activités font-elles partie intégrante du cours comme les autres activités d'apprentissage ou l'évaluation sommative? Sont-elles un service supplémentaire simplement offert aux étudiants(es) qui désirent s'en prévaloir?

C'est, croyons-nous, avant tout affaire de stratégie. Signalons ici que l'évaluation formative reposant presque toujours sur des opérations distinctes de celles servant à l'évaluation sommative, obliger l'étudiant(e) à s'y soumettre peut présenter un problème. Cependant, présenter clairement les objectifs et les avantages d'une telle forme d'évaluation, ne pas ralentir outre mesure le cheminement de l'étudiant(e) par des tests trop fréquents ou trop longs et favoriser à travers ce processus l'auto-évaluation contribuera grandement au fait que l'étudiant en perçoive toute l'utilité et l'efficacité.

E) INSTRUMENT OUVERT, FERMÉ OU MIXTE?

On peut enfin caractériser les activités d'évaluation formative par la nature même des instruments utilisés.

Ces instruments peuvent être fermés; on parle alors d'instruments utilisant des questions de type objectif comme: les "vrai ou faux", les questions à choix de réponse, les questions de pairage ou d'appariement, les phrases à compléter, etc.

Ils peuvent également être constitués de questions ouvertes, ce qui suppose comme réponse le développement d'un sujet par l'étudiant(e).

L'instrument utilisé peut également être mixte, c'est-à-dire comportant des questions des deux types identifiés plus haut.

Ce chapitre sera plus spécialement consacré à l'élaboration d'instruments de type objectif (fermé) les instruments comportant des questions à développement et à correction subjective feront l'objet du prochain chapitre.

Mais avant de passer en revue les principes de rédaction des instruments de type objectif et leurs conditions d'efficacité, il serait bon d'être renseigné sur les avantages et les inconvénients de ces deux types d'instruments, c'est ce que vous propose le document no. 16.

DOCUMENT NO: 16

Avantages et inconvénients des "tests de type objectif" et des "tests de type essai".

Les avantages et les inconvénients des examens de type "essai" et de type "objectif" sont résumés dans les tableaux ci-joints. Les avantages et les inconvénients qui ont tendance à caractériser l'une ou l'autre approche sont énumérés en premier; suivent ensuite les autres facteurs qui sont affectés d'une façon marquée par l'habileté et le soin que met l'enseignant à construire le test et à le corriger. Plusieurs avantages revendiqués pour l'examen-dissertation par exemple, ne se concrétisent pas dans la pratique; tandis que la portée de plusieurs critiques contre ce même type d'examen peut être réduite par le soin apporté à le fabriquer et à le corriger. De même l'examen objectif a des potentialités qui peuvent ou non se réaliser selon l'habileté déployée dans la construction du test.

Idéalement, un professeur emploiera une combinaison des deux approches et il tentera constamment d'augmenter son rendement dans chacune. De fait, les professeurs combinent de plus en plus les questions objectives aux questions-ouvertes dans le même examen, de façon à obtenir à la fois les avantages des premières en termes d'extension de l'échantillonnage, de fidélité accrue, de correction objective, et les avantages des dernières en termes d'encouragement à des méthodes d'études plus raffinées et comme occasion pour l'étudiant(e) d'organiser son savoir et d'exprimer ses propres opinions et attitudes.

AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DES "TESTS DE TYPE OBJECTIF"

AVANTAGES

. Rend possible la vérification d'un echantillonnage étendu d'apprentissage en une période de test relativement courte.

. Offre un haut degré de fidélité à cause a) de l'objectivité de la correction, b) du caractère étendu de l'échantillonnage.

. La correction objective a comme conséquences a) réduire le temps de correction, b) éliminer tout soupçon de partialité de la part du professeur, c) de ne pas laisser des facteurs extrinsèques, tel que l'habileté à écrire rapidement et lisiblement par exemple, affecter ou intervenir dans les résultats de l'étudiant(e), d) permettre aux étudiants de s'auto-corriger, e) de confier la correction à du personnel de secrétariat ou à des auxiliaires d'enseignement, f) d'analyser statistiquement le rendement des étudiants(es) pour un test ou pour une question spécifique, g) permettre lorsque nécessaire pour les niveaux plus élevés une correction informatisée avec sommaire du rendement des étudiants(e) pour chaque question du test.

. Attirer l'attention des étudiants(es) sur les faits ou habiletés spécifiques évalués par le test et ne permet pas l'évasion.

. Trouver une utilité pour des fins scolaires dans des situations telles que: a) tests préparatoires, b) test diagnostiques, c) auto-évaluations individualisées, d) vérifications de l'apprentissage de principes à de nouvelles situations.

INCONVÉNIENTS

. La construction de tests objectifs adéquat exige de la part de l'enseignant(e) temps et habileté. Les questions prouvées bonnes par l'usage peuvent cependant être réutilisées et le temps passé à la préparation d'un tel type d'examen aiguise chez le concepteur la conscience de l'adéquacité de ses objectifs d'apprentissage, des concepts clés à développer en rapport de ces objectifs et des faits reliés à ces concepts.

. Dans certains domaines, en particulier dans les "sciences humaines" la valeur de ce type de test est limitée.

. Peut pousser l'étudiant(e) à apprendre une foule de détails parce que, a) l'accent est mis sur la capacité de reconnaître la bonne réponse, b) on néglige de demander à l'étudiant d'organiser les faits ou concepts significatifs et de raisonner sur eux.

. Peut contenir des questions ambigues ou trompeuses.

. Peut donner des résultats indûment élevés chez des étudiants intelligents n'ayant pas nécessairement étudié, mais habiles à dépister la bonne réponse à cause a) de certains indices de nature grammaticale, stylique, ou formelle, b) des soins insuffisants mis à la rédaction des réponses fausses permettant ainsi à l'étudiant(e) d'éviter les formulations ostensiblement fausses sans toutefois nécesssairement reconnaître le caractère correct de la bonne réponse.

AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DES "TESTS DE TYPE ESSAI"

AVANTAGES

. De préparation facile: peu de questions à préparer et n'a pas nécessairement besoin d'être polycopié, la ou les questions pouvant être écrites au tableau.

. Elimine presque totalement la tendance à deviner.

. Oblige l'étudiant(e) à utiliser des méthodes d'études de qualité supérieure à celles requises pour la préparation à un examen de type objectif.

. C'est la façon la plus directe de vérifier en même temps plusieurs types d'apprentissages. Pour certains objectifs, l'essai ou les questions ouvertes peuvent permettre de reproduire de très près les comportements visés par l'objectif d'apprentissage.

. Fournit une base plus adéquate pour juger du niveau de compétence d'un étudiant(e).

. Donne à l'étudiant(e) la chance de montrer son habileté en a) lui permettant de choisir les connaissances les plus importantes et les plus pertinentes, b) l'obligeant à organiser son savoir, c) lui permettant d'exprimer des opinions et attitudes personnelles, d) l'obligeant à faire preuve d'initiative et d'originalité.

. Peut s'avérer utile dans le diagnostic des fausses interprétations et des concepts imparfaitement compris.

INCONVÉNIENTS

. Peut offrir une "fidélité" et une "validité" relativement faible à cause a) de la vérification d'un échantillonnage limité d'apprentissages, b) de la subjectivité de la correction.

. Demande de la part des étudiants(es) un temps de rédaction souvent exagéré.

. Ce type d'examen a souvent tendance à être victime d'une rédaction rapide et négligente de la part de l'enseignant(e), ce qui a pour conséquences de: a) donner des questions dont la formulation est souvent ambiguë, b) présenter des questions si générales que l'étudiant(e) peut "bluffer" ou paraphraser autour du sujet, c) présenter des questions de difficultés inégales, sans qu'un mode de pondération dans le processus de correction ne vienne équilibrer le test, d) offrir un choix de questions non représentatif des apprentissages les plus importants.

. Ce type d'examen est également souvent corrigé sans grille de correction adéquate, avec les conséquences suivantes: a) les étudiants(es) sont affectés par "l'effet de halo" (bon ou mauvais selon les individus) provenant de leur niveau antérieur de rendement, b) la lisibilité de l'écriture affecte la correction, c) les fautes d'orthographe et de syntaxe affectent également la correction, d) de même que l'efficacité de l'expression écrite.

Dans un cas comme dans l'autre, ces facteurs sont variables et sont affectés de façon plus ou moins marquée par l'habileté et le soin que le concepteur met à construire son test et à le corriger. Un test bien construit, mais mal corrigé ne remplit pas son rôle, de même qu'un test mal construit mais corrigé avec soin ne peut prétendre êt e valide.

Considérant les avantages et les inconvénients de ces deux types de tests, on pourrait presque dire que la sagesse se situe dans le juste milieu c'est-à-dire dans une formule d'examen mixte utilisant à la fois des questions de type "objectif" et des questions "ouvertes" dont la subjectivité de correction aurait été minimisée par l'établissement ou la prévision de critères de correction objectifs.

DOCUMENT NO: 17

BERNARD, Huguette; FONTAINE, France; Les questions à choix multiple: Guide pratique pour la rédaction, l'analyse, et la correction, Université de Montréal, Service pédagogique, 1982.

NOTE DES RÉDACTEURS

Nous reproduisons ici presqu'intégralement un texte de Mesdames Bernard et Fontaine. Les seuls changements que nous avons fait subir à ce texte visaient à l'harmoniser à la terminologie utilisée dans le présent ouvrage ou à éliminer des répititions dues à la disposition du texte. Nous avons également modifié la disposition du texte dans le but de le reserrer et de gagner ainsi un espace précieux, nous croyons en agissant ainsi n'avoir rien changé au sens de ce texte et nous osons espérer que cette nouvelle disposition n'enlève rien à sa lisibilité.

LES AVANTAGES ET LES LIMITES DES QUESTIONS À CHOIX MULTIPLE

Il est presque impossible de constituer une rubrique avantages et limites des questions à choix multiple d'une façon dichotomique. En effet, nous avons remarqué que certains avantages avaient des limites et certaines limites des avantages.

Nous aborderons donc cet instrument en considérant les facteurs suivants: les objectifs mesurés par les questions à choix multiple, la matière circonscrite, le temps de préparation et le temps de correction.

a) LES OBJECTIFS MESURÉS

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les questions à choix multiple sont le plus souvent utilisées pour mesurer des objectifs de connaissance (mémorisation), de compréhension (interprétation des données) et d'application (solution de problèmes).

Nous n'excluons pas les objectifs d'analyse, de synthèse et d'évaluation (si nous considérons les grandes catégories d'objectifs cognitifs de Bloom[1]) mais des items mesurant de tels objectifs sont très difficiles à construire.

Il va sans dire aussi qu'il n'est pas approprié d'évaluer des objectifs de comportements tels que l'attitude envers un patient ou l'habileté à utiliser correctement tels que l'attitude envers un patient ou l'habileté à utiliser correctement tel instrument par des questions à

---

1. BLOOM, Benjamin, S., Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1, domaine cognitif Traduit par Marcel Lavallée. Montréal: P.U.Q., 1979, 232 pages.

choix multiple. Pas plus qu'il n'est recommandé d'utiliser des examens écrits de toute autre nature pour mesurer de tels objectifs.

De plus, il est impossible d'évaluer, par exemple, la capacité de s'exprimer d'un étudiant ou sa créativité ou encore son habileté à élaborer une critique d'une recherche ou d'une oeuvre littéraire par de telles questions.

Pour mesurer tous ces objectifs il est préférable de faire appel à d'autres moyens d'évaluation.

b) LA MATIÈRE CIRCONSCRITE

Les examens constitués de questions à choix multiple ont l'avantage de pouvoir couvrir une grande étendue de la matière à l'étude. En effet, le professeur, qui enseigne des notions de base et qui trouve important que ses étudiants les maîtrisent toutes pour pouvoir les intégrer à leur champ d'étude, peut évaluer un plus grand nombre de notions. L'examen sera, par le fait même, plus représentatif, des connaissances des étudiants.

c) LE TEMPS DE PRÉPARATION

Voici le hic des questions à choix multiple. Il est important d'apprendre à construire de tels types de questions avant de les administrer à ses étudiants. Il ne faut pas penser qu'une telle habileté se développe spontanément. Pour éviter de perdre du temps, nous vous conseillons de consulter des documents se rapportant à ce sujet ou des personnes ressources qualifiées dans ce domaine.

De plus, vous pouvez économiser du temps de préparation en constituant une banque de questions[1]. Ainsi si vous devez, chaque année construire plusieurs examens à choix multiple, nous vous proposons de faire l'analyse de vos questions après les avoir soumises aux étudiants. Ceci dans le but de les améliorer et de les conserver pour un usage ultérieur. Au fur et à mesure des années, vous augmenterez votre banque de questions et vous constaterez toute l'économie de temps que vous réalisez une fois cette étape franchie.

d) LE TEMPS DE CORRECTION

L'avantage majeur des questions à choix multiple se voit au moment de la correction. Nous dirons donc rapidité et objectivité de la correction, ce qui n'est pas à dédaigner avec de grands groupes d'étudiants. Bien entendu, pour que ces deux qualités existent, il faut que les questions aient été bien construites au préalable. Quoi de plus ennuyeux que d'être obligé de revoir un examen parce que plusieurs questions comportait des défauts majeurs sont contestées par les étudiants. S'il faut retirer certaines questions parce que mal construites et réajuster les notes en conséquence, on perd une partie de l'objectivité et de la rapidité. D'où l'importance de construire un examen selon "les règles de l'art" avant de l'administrer.

---

1. BERNARD, Huguette et NORMAND, Serge, Dossier sur l'évaluation. La banque d'objectifs et d'items: un exemple d'application. présenté par France Fontaine. Service pédagogique, Université de Montréal, Montréal 1979, pp.123-130.

LES ÉLÉMENTS À CHOIX MULTIPLE

Les questions à choix multiple (Q'M) aussiappelées questions à choix de réponses (QCR) comprennent trois éléments:

- un énoncé
- une bonne réponse
- un choix variable de mauvaises réponses appelées "leurres"

a) L'ÉNONCÉ

L'énoncé représente le problème à solutionner et il peut être écrit sous la forme:

- d'une phrase à compléter; on utilise alors le mode affirmatif
- ou sous la forme d'une question; on utilise alors le mode interrogatif

b) LE MODE INTERROGATIF VERSUS LE MODE AFFIRMATIF

Le mode interrogatif

- correspond à un stimulus direct qui entraîne une réponse
- est plus facile à construire - parce qu'il permet d'être plus précis
- entraîne moins de sources d'erreurs - surtout grammaticales
- donne moins d'indices pour la bonne réponse ou pour le rejet de mauvaises réponses

Exemple A: mode interrogatif

Dans le domaine de l'art, Pablo Picasso s'est-il particulièrement illustré?

* a) La peinture.
b) La musique.
c) La poésie.
d) Le théâtre.
e) Le cinéma.

Exemple B: mode affirmatif

Pablo Picasso s'est particulièrement illustré par

*a) la peinture,
b) la musique,
c) la poésie,
d) le théâtre,
e) le cinéma.

* indique la bonne réponse

ANALYSE:

On remarquera que dans le mode interrogatif chaque choix commence par une majuscule et se termine par un point. Dans le mode affirmatif, chaque choix devant compléter l'énoncé, commence par une minuscule et se termine par une virgule. Seul le dernier choix se termine par un point.

c) LA BONNE RÉPONSE

- incontestablement exacte, reconnue par les experts;
- peut être la meilleur réponse, lorsqu'on n'a pas affaire à une science exacte.

d) LES LEURRES

- d'un nombre variable, les leurres sont des réponses plausibles mais incontestablement mauvaises;
- peuvent être des idées fausses communément véhiculées;
- peuvent être des erreurs fréquentes, c'est-à-dire des erreurs déjà mentionnées par les étudiants en classe ou dans des travaux ou des examens antérieurs.

Dans un questionnaire à choix multiple, on doit éviter d'inventer des leurres à la dernière minute; ils pourraient devenir facilement des indices de réponses.

Voyons d'abord les diverses règles pour rédiger l'énoncé d'une question à choix multiple. Nous passerons ensuite aux règles de rédaction des choix de réponses, c'est-à-dire la bonne réponse et les leurres.

RÈGLES POUR RÉDIGER UN ÉNONCÉ D'UNE QUESTION À CHOIX MULTIPLE

1. CHAQUE QUESTION MESURE UN OBJECTIF IMPORTANT D'APPRENTISSAGE ET PORTE SUR DES NOTIONS ESSENTIELLES.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, avant de construire toute forme de questions, il est important de faire une liste des objectifs à mesurer et de déterminer les contenus visés par cette évaluation. C'est pourquoi la construction d'un tableau convient uniquement pour les cas où tous les objectifs ne sont pas mesurés ou encore lorsque le nombre de questions à poser par objectif varie d'un objectif à l'autre.

Cette première règle pour construire un énoncé d'une question à choix multiple répond à cet impératif. En effet, chaque question doit mesurer un objectif important d'apprentissage et porter sur des notions essentielles de la matière enseignée.

Evitez de construire des questions d'examen à la dernière minute qui ne porteraient pas nécessairement sur les objectifs visés par votre cours et ne seraient, par conséquent, pas représentatives des acquis de vos étudiants.

Evitez de vous laisser entraîner à la formulation de belles questions qui n'ont rien à voir avec la matière enseignée. Surtout ne tombez

pas dans le piège de prendre le mot à mot du livre ou la petite note en bas de page pour transformer ces écrits sous forme de questions. Pas plus qu'il n'est suggéré de piger des questions dans d'autres questionnaires qui n'ont pas fait leur preuve et qui ne mesurent pas vos objectifs.

2. L'ÉNONCÉ PRÉSENTE UN SEUL PROBLÈME À SOLUTIONNER.

Beaucoup d'items, sans le vouloir, présentent plus d'un problème. Des exemples illustreront mieux cette prémisse.

Exemples:

	et non pas
A) Quelle était la nationalité de Pablo Picasso?	B) Quelle était la nationnalité et le pays d'adoption de Pablo Picasso?
a) Allemand.	a) Allemagne.
* b) Espagnol.	b) Espagne.
c) Français.	c) France.
d) Portugais.	d) Portugal.
e) Suisse.	e) Suisse.

C) Quel était le pays d'adoption de Pablo Picasso?

a) Allemagne.
b) Espagne.
* c) France.
d) Portugal.
e) Suisse.

ANALYSE:

Les exemples A et B illustrent deux items présentant chacun un problème à solutionner. Quant à l'exemple C, il présente deux problèmes à solutionner, il pose deux questions à la fois. De plus, les choix de réponses ne se rapportent qu'à une seule des deux questions, c'est-à-dire la bonne réponse et les leurres.

NOTE: Dans tous les cas l'astérique indique la bonne réponse.

3. L'ÉNONCÉ UTILISE UN LANGAGE SIMPLE ET CLAIR.

Cette prémisse, quoique simple et claire, est rarement respectée. On rencontre, par exemple, en énoncé, des phrases tirées dont on ne sait d'où,qui sont de vraies devinettes pour l'étudiant.

De grâce, n'utilisez pas vos traductions libres extraites de manuels. C'est un vrai charabia: ça semble clair pour vous, mais c'est souvent incompréhensible pour l'étudiant.

Exemples:

A) Quelle différence existe-t-il entre une communication verbale et une communication non-verbale?

B) "La différence entre une communication verbale et une communication non-verbale tient à ce que dans cette dernière il n'y a pas de valeur ajoutée aux signes physiques"

ANALYSE:

N'est-il pas plus simple de poser directement la question, si c'est bien cette question que nous voulons mesurer? Dans le cas de l'exemple B, peut-on affirmer que cet énoncé utilise un langage simple et clair? Il faut plusieurs lectures pour comprendre le sens de la phrase. Le premier segment de la phrase est clair(la différence entre...); c'est la suite qui se gâte (tient à ce que dans cette dernière il n'y a pas...).

C) A quel(s) signe(s) reconnaît-on qu'un individu dort?

a) Ses yeux sont fermés.
b) Il est immobile.
c) Il est couché.
d) Sa tête est tombée par en avant.
e) Les muscles de son cou sont complètement relâchées.

ANALYSE:

Cet énoncé pèche par manque de clarté. Y a-t-il un ou plusieurs signes? Donc une ou plusieurs réponses? Un tel énoncé est impossible puisqu'il ne devrait y avoir qu'une seule bonne réponse.

4. LA CONCISION DE L'ÉNONCÉ. L'ÉNONCÉ SERA COMPOSÉ DE TOUS LES MOTS ESSENTIELS À SA COMPRÉHENSION.

On remarquera à partir des exemples suivants qu'on peut pècher de deux façons envers cette règle: soit par manque d'information, soit à cause de mots superflus.

A) Strauss était :

a) le père de Johan,
b) le fils de Johan,
c) musicien,
d) compositeur.

B) Parmi les oeuvres suivantes, laquelle est de Strauss?

a) Ouverture de William Tell
b) Madame Butterfly
c) L'Arlésienne
d) La marche de Radetzky

ANALYSE:

Dans l'exemple A, on se demande ce que l'on veut savoir par rapport à Strauss. Dans cet exemple farfelu, les quatre choix peuvent être bons. C'est pourquoi on dira que l'énoncé pèche par manque de précision. Il ne contient pas tous les mots essentiels à sa compréhension, pas plus qu'il ne pose un vrai problème. Dans l'exemple B, il manque une précision au niveau de l'énoncé. De quel Strauss s'agit-il? Du père ou du fils? Il en sera de même pour plusieurs auteurs célèbres. Mozart et Bach par exemple.

Une meilleure formulation de la question pourrait être la suivante.

C) Parmi les oeuvres suivantes, laquelle a été composée par Johan Strauss (père)?

ANALYSE:

Après avoir précisé le prénom de l'auteur pour ne pas le confondre avec celui de ses fils, il est possible d'inscrire, comme choix de réponses, les oeuvres de ce dernier.

De façon générale, on dira que toute information requise à la solution d'un problème se retrouvera dans l'énoncé plutôt que dans les choix de réponses.

Autre exemple malencontreux.

D) Qui a fait "Les Plouffe"?

a) Roger Lemelin.
b) Gilles Carles.
c) Claude Jutra.
d) Félix Leclerc.

ANALYSE:

Dans cet exemple, parle-t-on de l'écrivain ou du cinéaste? L'énoncé ne contient pas tous les mots nécessaires à sa compréhension, d'où le manque de précision.

Une meilleure formulation de la question pourrait être, par exemple,

E) Parmi les auteurs suivants, lequel a écrit le roman "Les Plouffe"?

a) Félix Leclerc.
*b) Roger Lemelin.
c) Félix-Antoine Savard.
d) Gilles Vigneault.

OU ENCORE

F) Parmi les cinéastes suivants lequel a réalisé le film "Les Plouffe"?

*a) Gilles Carle.
b) Denis Héroux.
c) Claude Jutra.
d) André Melançon.

ANALYSE:

L'énoncé est maintenant clair et concis. Il contient tous les mots essentiels à sa compréhension.

Par ailleurs, on dira que si on veut mesurer la compréhension d'un mot ou d'un concept, il est préférable que ce mot apparaisse dans l'énoncé et que la définition fasse partie des choix de réponses et non l'inverse.

Exemple:

et non pas

G) Qu'est-ce qu'un "paltoquet"?

*a) Un individu insignifiant.
b) Une sorte de perroquet.
c) Le nom d'un vêtement.
d) Une sorte de meuble.

H) Sous quel mot désigne-t-on un homme insignifiant et prétentieux?

a) Paltoquet.
b) Paltronneux.
c) Politicien.
d) Prolétaire.

ANALYSE:

L'énoncé de l'exemple contient le mot à définir. Il pose la question. Tandis que dans les choix de réponses on inscrit les définitions possibles du mot demandé. L'inverse peut amener des ambiguités. Essayez de répondre à la question H) pour vous en convaincre!

D'autres énoncés de questions contiennent un surplus de mots inutiles qui embrouillent le sens de la phrase. On dira, de ces énoncés, qu'ils manquent de concision.

Reprenons l'exemple de la règle 3 qui pèchait par manque de clarté à cause des mots superflus.

Exemple malencontreux:

1) La différence entre une communication verbale et une communication non-verbale tient à ce que dans cette dernière, il n'y a pas de valeur ajoutée aux signes physiques.

ANALYSE:

Pourquoi ne pas tout simplement écrire: Quelle est la différence entre une communication verbale et une communication non-verbale? L'énoncé pose la question. Les choix de réponses proposent des solutions.

5. ÉVITER LES ÉNONCÉS DE QUESTIONS QUI DEMANDENT L'APPRÉCIATION DES ÉTUDIANTS.

Exemple malencontreux:

A) Lequel, parmi les auteurs suivants est le meilleur?

a) Camus,

b) Sartre,

c) Gide,

d) Proust,

e) Chateaubriand.

ANALYSE:

Peut-on répondre à une telle question? Evitez de mettre les étudiants en présence des dilemnes des écoles de pensée. Par ailleurs, lorsqu'une question porte sur un sujet controversé, indiquez dans l'énoncé, l'auteur dont on rapporte l'opinion.

Exemple malencontreux:

B) Selon une enquête citée par Levasseur, quel rang occupe le Québec, parmi les dix provinces canadiennes, pour sa pratique d'activités physiques et sportives?

a) 1er
b) 3e
*c) 5e
d) 7e
e) 9e

ANALYSE:

Pour améliorer l'énoncé de cette question, il aurait fallu ajouter l'année de l'enquête; l'auteur ayant pu mener plusieurs enquêtes sur le même sujet et arriver à des résultats différents. De plus, il serait important d'inscrire le prénom de l'auteur, tel que mentionné à la règle 4 de rédaction des énoncés.

6. L'ÉNONCÉ EST FORMULÉ, AUTANT QUE POSSIBLE, À LA FORME POSITIVE

Passons immédiatement à des exemples. Lorsqu'on vous pose une question, quelle forme préférez-vous?.

Exemples:

La forme positive	OU	La forme négative
A) Parmi les oeuvres suivantes, indiquez celle qui appartient à Pablo Picasso?		B) Aucune des oeuvres suivantes n'est de Pablo Picasso, sauf une. Indiquez laquelle?
		C) Parmi les oeuvre suivantes, laquelle n'appartient pas à Pablo Picasso?

ANALYSE:

Dans l'exemple A), l'énoncé est clair, propre et concis. Il

pose un problème qui appelle une solution. Dans l'énoncé B), l'énoncé appelle la même solution qu'en A) mais avec une formulation compliquée. L'étudiant devra lire au moins deux fois l'énoncé s'il veut être certain d'avoir bien compris.

Par ailleurs, dans l'exemple C), l'énoncé est carrément négatif. On attend de l'étudiant qu'il reconnaisse l'oeuvre qui n'appartient pas à l'auteur. Encore là, il lui faudra au moins deux lectures pour être vraiment sûr de ce qu'on lui demande.

De plus, quel objectif mesure-t-on avec une telle question? La connaissance des oeuvres de Picasso ou celle des autres peintres?

RÈGLES POUR CONSTRUIRE LA BONNE RÉPONSE D'UNE QUESTION À CHOIX MULTIPLE

1. LA BONNE RÈPONSE EST INCONSTESTABLEMENT EXACTE ET LA SEULE PARMI LE CHOIX DE RÉPONSES. ELLE N'EST PAS PLUS LONGUE QUE LES AUTRES CHOIX DE RÉPONSES, NI PLUS EXPLICITE, NI MIEUX CONSTRUITE (CE QUI POURRAIT ÊTRE UN INDICE DE BONNE RÉPONSE POUR L'ÉTUDIANT).

Voyons les exemples suivants qui illustrent bien cette prémisse

Exemples:

A) En quelle année est né Pablo Picasso?	OU	B) Quelle est la date de la mort de Pablo Picasso?
a) 1871		a) 3 février 1969
* b) 1881		b) 6 mars 1971
c) 1902		* c) 8 avril 1973
d) 1910		d) 15 mai 1975
e) 1915		e) 30 juin 1977

ANALYSE:

Tous les choix de réponses sont de la même longueur et répondent à la même question. L'étudiant doit savoir précisément la bonne réponse. Aucun indice ne pourra la lui donner. Bien sûr lorsqu'il s'agit de date, on n'a pas beaucoup de difficulté à suivre cette consigne. Mais lorsqu'il s'agit d'information plus étayé, qu'arrive-t-il?

Exemple malencontreux:

C) En quoi le tableau de Pablo Picasso " Les demoiselles d'Avignon", marque-t-il une rupture avec l'art traditionnel?

a) Il horripile le grand public.

b) Il exaspère les grands peintres de l'époque.

c) Il marque le début du surréalisme.

d) Il constitue une remise en question radicale de la peinture occidentale et de la tradition de la renaissance.

e) Il marque le début d'un art nouveau.

ANALYSE:

Cet exemple met en évidence la bonne réponse (le choix d). Celle-ci, la seule d'ailleurs, remplit deux lignes de texte. Elle est claire et explicite. Elle est facilement repérable. L'étudiant qui a compris le stratagème la choisira sans hésitation. Il n'a pas besoin de connaître. Il sait que la bonne réponse est là. Les autres choix sont superflus.

2. **LA BONNE RÉPONSE, TOUT AU LONG DU TEST, VARIE DE PLACE DE FAÇON ALÉATOIRE.**

Evitez de placer la bonne réponse selon un "pattern", par exemple a, c, e, a, c, e. Les étudiants auront vite fait de repérer cette faiblesse.

De plus, on suggère, lorsqu'il s'agit de noms d'auteurs, de villes, etc., de placer les choix de réponses par ordre alphabétique. Il est aussi suggéré de placer les choix de réponses par ordre numérique lorsqu'on a affaire à des chiffres.

Exemples:

A) Parmi les auteurs québécois suivants, lequel a écrit "Pieds nus dans l'aube"?

a) Anne Hébert.

* b) Félix Leclerc.

c) Gabrielle Roy.

d) Gilles Vigneault.

B) Trouver la solution de l'exemple suivant:

(14+13) - 17 + 10 (3x4)=

*a) 140
b) 210
c) 360
d) 972
e) 2400

C) En quelle année, est né Pablo Picasso?

a) 1871
*b) 1881
c) 1902
d) 1910
e) 1915

RÈGLES POUR CONSTRUIRE LES LEURRES D'UNE QUESTION À CHOIX MULTIPLE

1. LES CHOIX DE RÉPONSES SONT HOMOGÈNES DANS LEUR CONTENU, LEUR FORME ET LEUR STRUCTURE GRAMMATICALE.

C'est sans doute une des règles les plus difficiles à respecter. S'il est aisé de trouver la bonne réponse, il est par ailleurs difficile de choisir des leurres incontestablement faux mais plausibles et qui plus est, respectent toutes les règles de la construction des choix de réponses.

A l'aide d'exemples, citons les erreurs les plus fréquentes dans la construction des leurres qui peuvent aider les étudiants à découvrir la bonne réponse ou, tout au moins, les aider à rejeter certains choix.

Les choix de réponses doivent être homogènes dans leur contenu.

Exemples:

	et non pas
A) Jean-Baptiste Lully a été nommé, en 1653,	B) Jean-Baptiste Lully,
a) surintendant et compositeur de la musique de chambre du roi,	a) était chargé de la direction "des petits violons",
b) compositeur de la musique d'instrumentation du roi,	b) est mort de la gangrène,
c) conseiller-secrétaire du roi,	c) était l'ennemi de Molière,
d) membre des "vingt-quatre violons".	d) était le compositeur de de Louis XIV,
	e) menait ses musiciens à la baguette.

ANALYSE:

Dans l'exemple A), on cherche à connaître quel était le titre de Jean-Baptiste Lully en 1653. Tous les titres présentés dans les choix de réponses ont appartenus à l'auteur à un moment ou l'autre de sa vie. D'où l'homogénéité de contenu des choix de réponses.

L'exemple B) présente un énoncé incomplet qui pèche la règle 4 de rédaction des énoncés. L'énoncé sera composé de tous les mots essentiels à sa compréhension. Il ne pose pas un problème, d'où le mélange d'information dans les choix de réponses. D'ailleurs chacun de ces choix est en partie vrai. Il ne semble pas y avoir d'inconstestable bonne réponse.

Les choix de réponses doivent être homogènes dans leur structure grammaticale.

Exemple malencontreux:

C) On reconnaît qu'un individu est dans un état de sommeil lorsque:

a) ses yeux sont fermés,
b) il est immobile,
c) il est couché,
d) sa tête est tombée par en avant,
e) les muscles de son cou sont complètement relâchés.

ANALYSE:

Mentionnons que les choix b et c ne s'accordent pas grammaticalement avec l'énoncé: "lorsqu'il".

Les choix de réponses doivent être homogènes dans leur forme.

Reprenons un exemple déjà utilisé précédemment où la bonne réponse d'une longueur différente des autres choix de réponses pouvait conduire l'étudiant à la trouver facilement.

Exemple malencontreux:

En quoi le tableau de Pablo Picasso "Les demoiselles d'Avignon", marque-t-il une rupture avec l'art traditionnel?

a) Il horriple le grand public.
b) Il exaspère les grands peintres de l'époque.
c) Il marque le début du surréalisme.
*d) Il constitue une remise en question radicale de la peinture occidentale et de la tradition de la renaissance.
e) Il marque le début d'un art nouveau.

ANALYSE:

La longueur de la bonne réponse déterminera la longueur des autres choix de réponses. Et non l'inverse. Ainsi, si on ne peut rédiger plus succintement la bonne réponse, il ne faut pas l'atrophier; sinon on pourrait lui enlever une partie de sa véracité.

2. LES LEURRES NE SONT PAS SYNONYMES, NE SE CHEVAUCHENT PAS, NE S'EXCLUENT PAS.

Exemple malencontreux:

A) En se basant sur un certain nombre d'indices sociaux, les études démontrent que l'Ecole aux Etats-Unis a tendance à encourager:

a) la réussite sportive autant que la réussite scolaire,
b) la participation à toutes les activités parascolaires car elles stimulent le travail scolaire et favorisent la socialisation,
*c) la réussite sportive aux dépens de la réussite scolaire,
d) la réussite scolaire au détriment de la réussite sportive,
e) la réussite scolaire un peu plus que la réussite sportive.

ANALYSE:

Voici un exemple tout à fait malencontreux, où les choix de réponses s'empêtrent les uns dans les autres. Comment voulez-vous qu'un étudiant s'y retrouve avec "la réussite sportive est un peu plus... ou autant que..., au détriment de..., au dépend de..."?

Cet exemple, en plus d'être fautif envers cette loi, pèche contre la loi précédente: les choix de réponses ne sont pas homogènes dans leur forme. En effet, le second choix, de par sa longueur, constitue un piège pour l'étudiant qui sera sans doute tenté de le choisir. Aurait-il tort? On l'a si bien tenté.

3. TOUS LES LEURRES SONT PLAUSIBLES MAIS FAUX.

Il est préférable de mesurer certaines notions par d'autres formes de questions plutôt que d'écrire des choix de réponses non plausibles et qui n'ont rien à voir avec l'énoncé, uniquement pour avoir un nombre égal de choix de réponses dans tout l'examen.

Exemple malencontreux:

A' Quel indice de tendance centrale serait le plus approprié pour la série 4, 3, 5, 4, 4, 6, 5, 6, 3, 20?

a) La médiane.
b) Le mode.
c) La moyenne.
d) La variance.
e) L'écart type.

ANALYSE:

L'étudiant, qui a le moindrement de notions de statistiques, sait qu'il y a trois mesures de tendance centrale et non cinq. Alors les choix 4 et 5 sont superflus. Ils ne peuvent être considérés comme des choix plausibles.

C'est l'homogénéité de contenu des choix de réponses (règle 1 leurres) qui n'est pas respecté. Si on demande des indices de tendance centrale, il ne faut pas répondre par des indices de dispersion.

4. NE PAS UTILISER LES FORMULATIONS "TOUTES CES RÉPONSES" et "AUCUNE DE CES RÉPONSES", COMME CHOIX DE RÉPONSES.

Souvent, lorsqu'on est à cours d'idées de réponses on opte pour des solutions telles que "toutes ces réponses" ou "aucune de ces réponses", comme dernier choix de réponses, sans se rendre compte des conséquences de notre choix. Lisez bien l'analyse des exemples qui suivent. Vous découvrirez qu'on ne rend pas justice à l'étudiant en optant pour de telles formulations.

Exemple malencontreux:

A) Selon Berthaud, la morale "éducative" du Sport à l'école se résume à:

a) savoir travailler,
b) savoir obéir,
c) savoir accepter les frustrations,
*d) toutes ces réponses.

ANALYSE:

Si la bonne réponse est le dernier choix comme dans cet exemple, c'est dire que l'étudiant qui a opté pour les autres choix, connaît une partie de la bonne réponse. C'est ce qu'on appelle "la connaissance partielle". Donc si l'étudiant connaît une partie de la bonne réponse et qu'on ne lui en fait pas crédit, on ne lui rend pas justice pour sa connaissance partielle.

De plus, les autres choix ne constituent plus des leurres (réponses plausibles mais incontestablement fausses) mais bien des éléments de la bonne réponse. C'est pourquoi nous vous conseillons de ne pas utiliser de telles formulations qui ne rendent pas justice à l'étudiant.

Ajoutons qu'en plus, l'homogénéité des choix de réponses (règle 1 leurres) n'est pas respectée par un tel exemple de questions. Le dernier choix ne peut grammaticalement compléter l'énoncé.

Autre exemple malencontreux:

B) Des hommes tels que Lartigue, Greenewalt, Nilsson, Steichen ont partagé une même passion. Laquelle?

a) La peinture.
b) Le cinéma.
c) L'automobile.
d) L'aviation.
*e) Aucune de ces réponses.

ANALYSE:

Si la bonne réponse est "aucune de ces réponses", comme c'est le cas ici, on pourra dire que l'étudiant reconnaît que la bonne réponse n'est pas parmi ces choix de réponses mais pourra-t-on affirmer qu'il connaît la bonne réponse?

Et quelle frustration! Connaissez-vous la bonne réponse? Ces personnages étaient tous passionnés de la photographie.

5. ÉVITER DE RÉPÉTER UN MÊME MOT DANS LES CHOIX DE RÉPONSES

Exemples:

	<u>et non pas</u>
A) La molysmologie est la science des	B) Qu'est-ce que la molysmologie?
a) microbes,	a) Science des microbes.
b) molécules,	b) Science des molécules.
c) mollusques,	c) Science des mollusques.
*d) pollutions,	d) Science des pollutions.
e) singes.	e) Science des singes.

ANALYSE:

Pour éviter qu'un mot ne se répète dans chacun des choix de réponses, on l'intègre à l'énoncé. Il est à noter que, pour ce cas, le mode affirmatif est plus approprié que le mode interrrogatif.

6. ÉVITER QUE CERTAINS MOTS COMPRIS DANS L'ÉNONCÉ NE SE RÉPÈTENT DANS UN CHOIX DE RÉPONSES ET CONDUISENT AINSI À LA BONNE RÉPONSE.

Exemple malencontreux:

A) La phase la plus cruciale dans un processus de solution de problème en groupe est:

a) la décision face à une solution,
b) l'évaluation des solutions,
c) l'élaboration des solutions,
d) la définition du problème.

ANALYSE:

Les mots "solution" et "problème" se retrouvent à la fois dans l'énoncé et dans le choix de réponses. A trois reprises, on parle de "solution", et une seule fois de "problème". Avez-vous deviné, comme moi, la bonne réponse? Est-ce le dernier choix?

RÈGLE D'OR POUR LA CONSTRUCTION D'UN TEST COMPOSÉ DE QUESTIONS À CHOIX MULTIPLE.

CHAQUE QUESTION EST INDÉPENDANTE DES AUTRES QUESTIONS DE L'EXAMEN. ELLE N'AIDE PAS À RÉPONDRE À D'AUTRES QUESTIONS DE L'EXAMEN.

Exemples malencontreux:

Pour les trois questions suivantes, indiquez quel type de leadership traduit le comportement décrit:

A) Dans une réunion de solutions de problèmes, l'animateur communique d'emblée au groupe sa propre solution:

a) autoritaire,
b) démocratique,
c) laisser-faire.

B) L'animateur ne prend jamais parti et ne répond qu'aux questions qui lui sont posées:

a) autoriatire,
b) démocratique,
c) laisser-faire.

C) L'animateur se sent tout d'un coup perdu par rapport au sujet traité et se met de le communiquer au groupe:

a) autoritaire,
b) démocratique,
c) laisser-faire.

ANALYSE:

Lorsque l'étudiant a associé l'un des types de leadership au comportement énoncé, il devient très facile pour lui, de trouver les deux autres bonnes réponses,

En effet, pour répondre à la première question, l'étudiant choisi parmi les trois options. À la seconde question, il n'a plus qu'à choisir entre deux options. À la troisième question, la réponse lui est donnée gratuitement, sans effort.

DÉTECTONS LES ERREURS

Prenons l'exemple malencontreux d'une question à choix multiple et tentons de découvrir les lacunes de cet exemple.

Cette démonstration veut vous montrer que dans une seule question, on peut découvrir plusieurs erreurs.

Exemple malencontreux:

A) Un réseau de communication

a) C'est le prolongement technique d'un canal
b) Implique au moins deux pôles et un appareillage
c) Implique nécessairement plus de deux pôles
d) Existe là où il y a un seul émetteur et plusieurs récepteurs

Exemple amélioré:

B) Qu'est-ce qu'un réseau de communication?

Les choix de réponses seraient des définitions possibles d'un réseau de communication

Quelles sont les composantes d'un réseau de communication?

Les choix de réponses seraient des composantes possibles d'un réseau de communication.

ANALYSE:

1ere erreur: l'énoncé n'est pas composé de tous les mots essentiels à sa compréhension (règle 4) de rédaction des énoncés. L'étudiant doit associer chaque choix de réponses à l'énoncé pour comprendre la question.

2e erreur: les choix de réponses ne sont pas homogènes dans leur contenu (règle 1 leurres). On fait appel à la fois aux notions de définition et de composantes d'un réseau de communication.

3e erreur: les choix de réponses ne sont pas homogènes dans leur structure grammaticale (règle 1 leurres). Par exemple, aucune règle de ponctuation n'est respectée. De plus, aucun des choix ne devrait commencer par une majuscule. L'énoncé est au mode affirmatif et chaque choix devrait s'enchaîner grammaticalement à celui-ci.

4e erreur: les choix de réponses se chevauchent (règle 2 leurres). Les choix b, c et d se chevauchent. La formulation "au moins deux pôles" (choix b) et "plus de deux pôles" (choix c).

5e erreur: la bonne réponse. Au fait quelle est-elle? On a choisi b, parce qu'elle nous semblait plus complète que les autres choix de réponses. Est-ce exact?

Après cette brève analyse, nous pouvons conclure en disant qu'une simple question peut renfermer plusieurs erreurs.

Alors croyez-vous qu'il est important de réviser les questions à choix multiple avant de les laisser à la critique des étudiants?

LISTE DES RÈGLES POUR RÉDIGER DES QUESTIONS À CHOIX MULTIPLE

AVANT D'ENTREPRENDRE LA RÉDACTION DES QUESTIONS

1- Quels objectifs seront mesurés par cet examen?
2- Quelle partie de la matière sera couverte par ce moyen d'évaluation?
3- Combien de questions veut-on poser pour mesurer chaque objectif?
4- Quelle pondération accorder à l'examen? À chacune des questions?
5- Quelle sera la durée de l'examen?

LES RÈGLES DE RÉDACTION

1- Chaque item mesure un objectif important d'apprentissage et porte sur des notions essentielles.
2- L'énoncé présente un seul problème à solutionner.
3- L'énoncé utilise un langage simple et clair.
4- L'énoncé sera composé de tous les mots essentiels à sa compréhension.
5- Évitez les énoncés de questions qui demandent l'appréciation des étudiants.
6- L'énoncé est formulé, autant que possible, à la forme positive.

7- La bonne réponse est incontestablement exacte et la seule parmi le choix de réponses. Elle n'est pas plus longue que les autres choix de réponses, ni plus explicite, ni mieux construite (ce qui pourrait être un indice de bonne réponse pour l'étudiant).

8- La bonne réponse, tout au long du test, varie de place de façon aléatoire.

9- Les choix de réponses sont homogènes dans leur contenu, leur forme et leur sructure grammaticale.

10- Les choix de réponses ne sont pas synonymes, ne se chevauchent pas, ne s'excluent pas.

11- Tous les leurres sont plausibles mais faux.

12- Ne pas utiliser les formulations "toutes ce réponses" et "aucune de ces réponses", comme dernier choix de réponses.

13- Evitez de répéter un même mot dans les choix de réponses.

14- Evitez que certains mots compris dans l'énoncé ne se répètent dans un choix de réponses et conduisent ainsi à la bonne réponse.

15- Chaque question est indépendante des autres questions de l'examen. Elle n'aide pas à répondre à d'autres questions de l'examen.

DOCUMENT NO: 18

d'après SCALLON, Gérard, Questions à association multiple in Rédaction de questions, Université de Laval, Québec, 1977.

La question à association multiple consiste à présenter à l'étudiant(e) une liste d'éléments et une liste de choix proposés et ce, en deux colonnes distinctes. La tâche de l'étudiant(e) consiste alors à apparier ou pairer chaque élément à l'un des choix proposés.

Exemple: Une liste de pays et une liste de capitales étant donnés, associer correctement chaque pays à l'une des capitales en écrivant dans la colonne de gauche la lettre correspondant à la capitale à laquelle ce pays est associé.

	PAYS	CAPITALES
c)	1. Canada.	a) Lisbonne.
b)	2. Espagne.	b) Madrid.
d)	3. Japon.	c) Ottawa.
e)	4. Pologne.	d) Tokyo.
a)	5. Portugal.	e) Varsovie.

La question à association multiple peut être considérée comme une variante des questions à choix multiple présentant un regroupement de plusieurs questions à choix multiple ayant à peu près les mêmes choix suggérés.

Ce type de question vise à mesurer plus particulièrement la reconnaissance de faits particuliers, donc le niveau 1 de la taxonomie de Bloom soit la mémorisation et le rappel des connaissances acquises (terminologie, faits, dates, événement, noms de personnages etc.)

Exceptionnellement comme le souligne M.Scallon dans son article, ce type de question peut se prêter à la mesure de concepts. Nous reproduisons ici l'exemple qu'il donne à propos de l'étude des "figures de style" dans la langue écrite:

"...le concept de métaphore peut se mesurer avec une question à choix de réponse (choisir parmi plusieurs phrases simples

celle qui est un exemple de métaphore). De même le concept de métonymie peut se mesurer avec une question à choix de réponse. Ainsi en est-il d'autres concepts comme celui d'apposition ou d'antonomase. Tous ces concepts se rapportent à des "figures de mots". On pourrait donc avoir une première liste d'éléments consistant en des phrases variées. La seconde liste énumérerait des noms de figures de mots. La tâche serait d'associer chaque phrase simple à une figure de mot dont cette phrase est l'exemplaire."

Quoique ce genre de question puisse à première vue sembler supérieur à la question à choix multiple, à cause du fait que plusieurs concepts s'y trouvent mis en présence les uns avec les autres, elle mesure essentiellement le même niveau taxonomique.

Nous sommes également tenté de pousser le parallélisme un peu plus loin en disant que plusieurs des principes de rédaction de la question à choix multiple peuvent s'appliquer à la rédaction des questions à association multiple. Nous isolons ici certains principes de rédaction des questions à association multiple.

PRINCIPE DE RÉDACTION DE QUESTIONS À ASSOCIATION MULTIPLE

1. LA CONSIGNE DOIT ÊTRE CLAIRE ET PRÉCISE, ET UTILISER LE VERBE SPÉCIFIQUE "ASSOCIER" ET PRÉVOIR EN PARALLÈLE AVEC LES ÉLÉMENTS DE LA LISTE PRINCIPALE UN ESPACE DE RÉPONSE.

Reprenons l'exemple proposé plus haut.

Une liste de pays et une liste de capitales étant données, associer correctement chaque pays à l'une des capitales en écrivant dans la colonne de gauche la lettre correspondant à la capitale à laquelle ce pays est associé.

	PAYS	CAPITALES
c)	1. Canada.	a) Lisbonne
b)	2. Espagne.	b) Madrid
d)	3. Japon.	c) Ottawa.
e)	4. Pologne.	d) Tokyo.
a)	5. Portugal.	e) Varsovie.

ANALYSE:

Remarquons que cette formulation répond aux exigences de la règle no. 1 en étant clairement rédigée et en précisant le comportement attendu de l'étudiant(e) (en écrivant dans la colonne de gauche...)

2. LA CONSIGNE DOIT PRÉCISER CE QUE CHAQUE COLONNE REPRÉSENTE ET OÙ L'ÉTUDIANT DOIT INSCRIRE SA RÉPONSE.

ANALYSE:

En titrant les colonnes on se conforme, comme dans l'exemple précité, à la première partie de cette consigne et en précisant le comportement attendu de l'étudiant(e) (en écrivant dans la colonne de gauche...) on répond à sa deuxième partie.

3. LA CONSIGNE DOIT PRÉCISER, LORSQUE LES DEUX COLONNES COMPORTENT UN NOMBRE VARIÉ D'ÉLÉMENTS, COMBIEN DE FOIS CHAQUE CHOIX DE LA COLONNE DE DROITE PEUT SERVIR ET, S'IL Y A LIEU, QUE CERTAINS CHOIX PEUVENT NE PAS SERVIR.

Exemples:

A) Une liste de 5 pays et une liste de 8 capitales étant donnée, associer correctement chaque pays à sa capitale en écrivant dans la colonne de gauche la lettre correspondant à la capitale à laquelle ce pays est associé. Trois des éléments de la liste des capitales ne correspondent à aucun des pays de la liste des pays.

	PAYS	CAPITALES
e)	1. Angleterre.	a) Bruxelles.
a)	2. Belgique.	b) Dakar.
g)	3. France.	c) Dublin.
d)	4. Portugal.	d) Lisbonne.
b)	5. Sénégal.	e) Londres.
		f) Moscou.
		g) Paris.
		h) Washington.

B) Une liste de romans québécois et une liste d'auteurs québécois étant donné, associer correctement chaque roman à son auteur(e) en écrivant dans la colonne de gauche la lettre correspondant au nom de l'auteur(e) auquel est associé ce roman. Le nom d'un même auteur peut être associé à plus d'un roman, et quatre des auteurs de la liste des auteurs n'ont écrit aucun des romans de la liste des romans.

	ROMANS	AUTEURS (ES)
g)	1. "Bonheur d'occasion".	a) Yves Beauchemin.
c)	2. "Kamouraska".	b) Lise Blouin.
g)	3. "La montagne secrète".	c) Anne Hébert.
a)	4. "Le Matou".	d) Claude Jasmin.
e)	5. "Les Plouffe".	e) Roger Lemelin.
		f) Jean-Marie Poupart.
		g) Gabrielle Roy.
		h) Michel Tremblay.

ANALYSE:

Pour ajouter au quotient de difficulté des questions à association multiple, il est possible d'éviter qu'il y ait correspondance parfaite entre le nombre d'éléments de la liste principale et les choix proposés. En élaborant une liste de choix de réponses plus nombreuses que les éléments de la liste principale, on élimine presque la possibilité que certains choix ne soient déterminés par élimination, comme par exemple lorsque l'étudiant(e) reconnaît quatre des cinq associations

de deux listes composées d'un même nombre d'éléments.

Il faut cependant que les règles du jeu soient très claires, c'est pourquoi il faut préciser dans la consigne le nombre d'éléments qui resteront inemployés ou qui pourront être utilisés plus d'une fois. Dans les exemples A et B, la dernière phrase de la consigne joue ce rôle

4. LES ÉLÉMENTS DE LA LISTE PRINCIPALE DE MÊME QUE CEUX DES CHOIX PROPOSÉS DOIVENT ÊTRE HOMOGÈNES ENTRE EUX

Exemple:

	PAYS	CAPITALES
c)	1. Canada.	a) Lisbonne.
b)	2. Espagne.	b) Madrid.
d)	3. Japon.	c) Ottawa.
e)	4. Pologne.	d) Tokyo.
a)	5. Portugal.	e) Varsovie.

ANALYSE:

Observons encore que dans l'exemple précité tous les éléments de deux listes sont des noms, qu'ils sont classés par ordre alphabétique, tous commencés par une majuscule et terminés par un point. Remarquons également que les deux listes sont titrées (PAYS-CAPITALES).

CONCLUSION

La rédaction de ce type de question, tout comme les questions à choix multiple exige beaucoup de soin, mais en contrepartie elle permet comme tous les types de questions objectives de gagner du temps au moment de la correction. On peut même envisager de produire avec ce test objectif un corrigé qui permettra à l'étudiant(e) de s'auto-évaluer.

DOCUMENT NO: 19

d'après SCALLON, Gérard Questions à réponse brève in Rédaction de questions, Université de Laval, Québec, 1977.

Les questions à réponse brève se groupent en deux catégories:

a) les questions directes
b) les phrases à compléter, communément appelées "phrases trouées"

Les questions directes sont celles qui n'exigent qu'un ou quelques mots de réponse. On les utilise surtout pour le rappel de termes spécifiques, de dates, de noms de personnages, de titre d'oeuvres etc... Au niveau taxonomique elles visent essentiellement le rappel de connaissances acquises, et se situent donc au premier niveau de la taxonomie de Bloom.

Exemple:

A) En quelle année Jacques Cartier a-t-il débarqué à Gaspé? _____

B) Quels sont les prénoms du musicien Mozart? _____

Ce type de question n'est pas sans danger, car avec des questions seulement orientées sur des détails (dates, noms, procédés ets...) on peut laisser l'étudiant sur l'impression que l'accent est mis sur des détails. On doit donc s'attacher dans ce type de questions à favoriser le rappel d'informations importantes et utiles sinon, par une trop grande insistance sur les détails on favorisera l'acquisition de mauvaises habitudes de travail chez l'étudiant(e).

Les phrases à compléter ou phrases trouées, quoique simple à rédiger, n'en ont pas moins des règles qu'il faut suivre si on ne désire pas qu'elles se transforment en devinettes ou en énigmes pour l'étudiant(e).

1. SEUL(S) LE (OU LES) MOT(S) IMPORTANT(S) DEVRAIT(ENT) ÊTRE OMIS.

Exemple:

A) _____ fut le premier président du Parti Québécois.

B) _____ est le symbole chimique de l'eau.

C) Il y a ———— manches dans une partie de baseball.

Exemples fautifs:

D) Anne Hébert est l'auteure de ———— et de ————.

E) Le ———— est un sport pratiqué seulement en ————.

ANALYSE:

Comment répondre aux questions des exemples D) et E)? Dans l'exemple D) veut-on que l'étudiant cite des recueils de poésie de Mme Hébert ou ses romans? S'il s'agit de ses romans lesquels veut-on que l'étudiant cite, elle en a écrit plus de deux. L'exemple E) constitue tout simplement une énigme insoluble qui ne risque tout au plus que de mesurer le sens de l'humour d'un étudiant brillant qui écrirait avec astuce des incongruités dans chacun des espaces libres.

2. LAISSER SUFFISAMMENT D'INDICES POUR QUE L'ÉTUDIANT QUI CONNAÎT LA RÉPONSE PUISSE COMPLÉTER LA PHRASE.

Exemples:

A) Le ———— est un sport d'équipe, où ———— équipes de ———— joueurs s'affrontent dans un rôle tour à tour ———— et ————.

B) Le baseball est un sport d'équipe où ———— équipes s'affrontent dans un rôle tour à tour ———— et défensif.

ANALYSE:

L'exemple A ne laisse pas suffisamment d'indices pour qu'on puisse trouver à compléter la phrase. L'exemple B par contre, en spécifiant qu'il s'agit du baseball donne un indice qui permet de compléter le premier trou de la phrase tandis que l'ajout du mot "défensif" permet de déduire le rôle offensif. C'est toute la différence entre une devinette et le rappel de connaissances.

3. ÉVITER LES INDICES GRAMMATICAUX ET LES INDICES RELIÉS À LA PRÉSENTATION FORMELLE.

Exemple:

A) On appelle ———————— une association entre deux formes de vie qui leur est mutuellement profitable.

B) La mycorrhise est l'association d'un champignon avec les racines d'une plante. Les ———————— peuvent se trouver à ———————— ou à l'extérieur des racines des plantes.

C) Dans la rédaction de questions à choix multiple, tous les ———————— sont plausibles mais ————.

ANALYSE:

L'exemple A montre une phrase à compléter convenablement rédigée, c'est la notion importante que l'étudiant doit écrire dans l'espace libre et il possède tous les indices nécesssaires pour compléter la phrase.

L'exemple B illustre par ailleurs une erreur commune dans la rédaction de "phrases trouées": celle de suggérer la réponse dans la question par des indices grammaticaux. L'étudiant(e) le moindrement astucieux qui n'aura fait qu'une étude superficielle comprendra rapidement que c'est le mot "mycorrhise" qu'on veut lui faire répéter et il déduira tout aussi facilement que c'est l'expression "à l'intérieur" qu'il faut opposer à l'expression "à l'extérieur". Il s'agit là d'automatismes verbaux suggérés par la structure même de la langue. Un examen entièrement constitué de questions ainsi rédigées mesure plus l'intelligence des structures bilinguistiques d'un indice que sa connaissance d'une matière particulière.

L'exemple C suggère par sa présentation formelle que le premier mot de la réponse doit être plus grand que le second. C'est également une erreur commune. On doit éviter de telles inductions; tous les espaces d'une phrase à compléter doivent avoir la même longueur.

4. TOUTES LES QUESTIONS DOIVENT ÊTRE PRÉCISES ET SANS AMBIGUITÉ QUANT À LA RÉPONSE ATTENDUE.

Exemples:

A) Victor Hugo, célèbre ———— français est né en ————.

B) Anne Hébert est une ———— québécoise.

ANALYSE:

Ces deux questions (exemple A et B) sont ambigues et placent l'étudiant(e) qui connaît les deux auteurs devant un dilemme. Ces deux auteurs sont à la fois poètes, romanciers et dramaturges. Alors que faut-il inscrire dans l'espace libre? Veut-on parler de leur métier de poète ou poétesse? romancier ou romancière? dramaturge? On ne peut répondre à une telle question sans penser au piège toujours possible qu'elle dissimule, ce qui risque de laisser l'étudiant sur l'impression que le hasard peut avoir un rôle à jouer sur ses résultats. Se pose alors la question de la confiance. Cette remarque concernant l'ambiguité s'applique également à la rédaction des questions directes.

CONCLUSION

Encore ici les questions doivent être rédigées avec soin pour espérer un gain de temps au moment de la correction. Les réponses doivent être courtes: un ou quelques mots ou des phrases simples à la rigueur. Certaines astuces de disposition permettant également une correction rapide, comme de placer les espaces libres d'un même côté de la page ou de les aligner. Accorder un nombre de points identiques par bonne réponse facilite également la correction.

EXERCICE D'APPROPRIATION DES RÈGLES DE RÉDACTION DES QUESTIONS À RÉPONSE BRÈVE.

OBJECTIF: IDENTIFIER, parmi plusieurs types d'erreurs, celui qui caractérise le plus une question fautive à réponse brève.

CONSIGNE: Dans les pages qui suivent il y a des exemples de questions à réponse brève dont plusieurs sont fautives. Pour chaque question écrivez (dans la marge de droite) la lettre correspondant à la faute la plus dominante parmi les fautes suivantes:

A) le(s) mot(s) qui a (ont) été omis n'est (ne sont) pas le (les) plus important(s) B) la phrase est trop mutilée
C) la phrase contient des indices grammaticaux
D) la présentation matérielle du texte fournit des indices sur la longueur de la réponse attendue
E) il y a ambiguité quant à la réponse attendue

et écrivez la lettre...

V) si la question ne vous apparait pas contenir l'une ou l'autre de ces erreurs.

1. Victor Hugo est l'auteur de _____ 1____
2. La partie du corps d'un insecte qui est composée de onze segments s'appelle l' _____ 2____
3. Quelle est la racine carrée positive de 144?_____ 3____
4. Le centimètre est la centième _____ d'un mètre. 4____
5. La hauteur moyenne des québécois est d'au moins _____ pieds. 5____
6. La Révolution française a débuté en _____ 6____
7- Le point situé au-dessus de notre tête dans la sphère céleste s'appelle_____. 7____

8. La capitale de l'Italie est ————————————————. 8———

9. On donne le nom de ———————— à la disposition des ————————dans le ———————— de la ————————. 9———

10. Les deux points cardinaux d'où proviennent la plupart des vents de tempête de notre région sont l'———— et le ————. 10———

11. On donne le nom de ———————— au segment joignant le centre d'un cercle à tout point de sa circonférence et le nom de ———————— à une droite passant par le centre de ce cercle. 11———

12. Une ———————— qui joint deux sommets non ———————— d'un ———————— s'appelle ————————. 12———

13. Quelle est la racine cubique de 21? ———————— 13———

14. Qui est l'auteur de l'Esprit des lois? ———————— 14———

15. Londre est la capitale de l'———————————————— 15———

16. La pantomime est une représentation théâtrale où la parole est ———————— par des gestes et des attitudes. 16———

17. En biologie, l'étude de la structure des organismes vivants est appelée:———————————————— 17———

18. La fin du XIXe siècle a été caractérisée par:———————— ———————————————————————————— 18———

19. Le diverticule abouché au caecum s'appelle ———————— et son ablation s'appelle ————————————————. 19———

20. La ———————— de la cire est un ———————— de ———————— ————————. 20———

CORRIGÉ

1-E	2-C	3-V	4-A	5-E
6-E	7-V	8-E	9-B	10-C
11-D	12-B	13-E	14-V	15-C
16-A	17-V	18-E	19-D	20-B

SEUIL DE PERFORMANCE: 16/20 (1 point par réponse correcte)

SI VOUS N'AVEZ PAS ATTEINT OU DÉPASSÉ CE SEUIL DE PERFORMANCE VOUS DEVRIEZ DEMANDER DES EXPLICATIONS SUPPLÉMENTAIRES.

DOCUMENT NO: 20

Les questions de type vrai-faux.

BERNARD, Huguette, Pourquoi il ne faut pas utiliser les vrais ou faux dans les examens, Université de Montréal, Service pédagogique, Montréal

NOTE DES RÉDACTEURS

Nous faisons précéder le texte de Mme Bernard, texte qui constitue une éloquente mise en garde contre les dangers des questions de type vrai ou faux, d'une brève revue de principes de rédaction de ce type de question. Si vous utilisez beaucoup de questions de ce type dans la rédaction de vos tests ou examens, cette lecture vous incitera sûrement à la prudence face à ce type de question.

Les questions de type vrai ou faux sont probablement parmi les plus populaires chez les enseignants(es). Elles sont cependant très critiquées par les spécialistes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages.

Ce type de question semble facile à rédiger, mais ce n'est hélas qu'une apparence. C'est peut-être dans ce type de question qu'on retrouve le plus d'erreurs de rédaction ou d'ambiguités.

Il faut donc asseoir ces questions sur de solides principes de rédaction en:

1- ne mesurant que des éléments importants de l'apprentissage,
2- ne formulant qu'une seule idée ou qu'une seule proposition par question,
3- ne présentant que des énoncés incontestablement vrai ou incontestablement faux,
4- évitant les phrases ou énoncés à la forme négative,
5- variant le nombre d'énoncés vrai et d'énoncés faux d'un test à l'autre,
6- et en maintenant le nombre d'énoncés vrais supérieur au nombre d'énoncés faux (proposition suggérée de 30 V pour 20 F).

Malgré le respect strict de tous ces principes de rédaction, il n'est pas conseillé de baser entièrement un test ou un examen sur ce seul type de question parce que le résultat attendu pour un étudiant(e) qui répondrait au hasard demeure trop élevé.

Nous vous référons pour de plus amples informations à la critique judicieuse qu'en fait Mme Bernard.

POURQUOI IL NE FAUT PAS UTILISER LES "VRAI OU FAUX" DANS LES EXAMENS

Huguette Bernard

On connaît la popularité de l'utilisation des questions à choix de réponses "vrai ou faux" dans les examens. Ce genre de questions est souvent utilisé dans les examens, même au niveau universitaire, parce qu'il semble facile à construire et qu'il permet de couvrir une quantité impressionnante de matière dans un temps restreint. De plus, c'est tellement rapide à corriger.

L'AMBIGUITÉ DES ÉNONCÉS

Mais erreur, ne vous méprenez pas. Le "vrai ou faux" est très difficile à construire, quoiqu'on en dise. La moindre imprécision ou ambiguité entraîne une difficulté de compréhension de la question. L'étudiant est alors incité à répondre en se basant sur la forme de l'énoncé plutôt que sur ses connaissances.

Le professeur qui fabrique de tels énoncés introduit fréquemment des erreurs sans s'en rendre compte. Voyez plutôt les énoncés qui suivent (énoncés qu'on a retrouvé dans des examens).

Encerclez la bonne réponse

Si un point est entre deux points,
ces points forment alors un triangle. V ou F

Les nuits sont plus longues en hiver. V ou F

Analysons le premier exemple: cet énoncé était considéré comme vrai pour le professeur qui l'a construit. Mais si on y regarde de plus près, les trois points peuvent aussi former une droite.

Dans le second exemple, vous avez répondu vrai, n'est-ce-pas? mais dans quel hémisphère vous situez-vous?

Pour qu'un énoncé soit considéré vrai ou faux, il faut qu'il soit totalement vrai ou totalement faux. Or les énoncés qui précèdent sont considérés comme partiellement vrais.

Alors, avant d'administrer des questionnaires, on doit s'assurer que de telles ambiguités n'existent pas. Il faut utiliser un langage extrêmement précis et univoque.

Voyons d'autres cas où les mots utilisés sont générateurs d'ambiguités. Certains, quelques, plusieurs, fréquemment, probablement, règle générale,... manquent de précision. Par exemple, s'il y a lieu, pourquoi ne pas remplacer les termes certains, quelques, plusieurs,... par le nombre exact? L'étudiant n'aura pas à se demander si le piège se trouve dans ces petits mots.

De plus, ces mots entraînent généralement une réponse positive. Sachant que tout est relatif, comment en effet ne pas répondre positivement à un énoncé qui débute par certains, quelques, etc. Il faut donc éviter ces mots qui fournissent à l'étudiant des indices d'une réponse positive.

Par ailleurs, des mots comme toujours, jamais, totalement, absolument, aucun,... qu'on rencontre fréquemment dans la formulation des questions à choix de réponses "vrai ou faux" entraînent une réponse plutôt négative que positive.

L'Etudiant, aux prises avec de tels énoncés, se dit qu'il n'y a pas de "vérité vrai" et inscrit "faux" à ces questions. Encore une

fois, on pourra dire, et l'étudiant vous le dira lui-même, que le choix de la réponse est basé sur la forme de l'énoncé plutôt que sur des connaissances.

On peut se demander si cette forme de questions est bien adéquate pour évaluer les apprentissages. D'autant plus qu'il existe d'autres difficultés à rédiger de telles questions.

Par exemple, les énoncés à tournure négative demandent de la part de l'étudiant un niveau supérieur de réflexion. Celui-ci doit d'abord reformuler l'énoncé pour être ensuite en mesure d'indiquer si l'énoncé est "vrai ou faux". La double négation entraîne souvent des malentendus. Pourquoi ne pas dire les choses simplement?

Un autre niveau de difficulté et d'ambiguité serait d'introduire des mots ésotériques, des mots inconnus et étrangers des étudiants. Par exemple, utiliser un mot tiré d'une langue étrangère dans un énoncé. Ce mot étant le pilier de la question.

Et que dire des phrases comprenant plusieurs composantes. Voyez l'énoncé suivant:

Encerclez la bonne réponse

Jacques Brel, un chansonnier Belge, mort en 1975,
était très connu pour sa chanson "Les Bourgecis". V ou F

Pour répondre à cette question, il faut connaître la nationalité de la personne en question, l'année de sa mort, sa profession ainsi que le titre de ses chansons. On n'a qu'à rendre fausse une des quatre parties de la phrase et l'énoncé est faux. L'étudiant au lieu de se poser une question s'en posera quatre et alors on ne saura pas ce qu'il sait ou ce qu'il ne sait pas.

Enfin, une autre source d'ambiguités, et celle-ci très fréquente, est l'utilisation d'énoncés tirés intégralement d'un texte. Leur

honneur est sauf puisque le texte sera sûrement en bon français et qu'en principe il ne pourra être confus. Mais on oublie souvent qu'une phrase tirée hors de son contexte n'a plus la même signification.

Ce n'est pas parce qu'une lecture était obligatoire que l'étudiant l'aura apprise par coeur. D'ailleurs ce n'est pas ce qu'on lui demande. Vous vous imaginez tous les pièges que peut contenir une phrase hors contexte? Non seulement elle devient incompréhensible mais on n'a qu'à changer un mot et elle devient fausse. C'est encore pire lorsqu'on utilise la note, en petit caractère, dans la bas de la page. L'étudiant a alors l'impression qu'on cherche à évaluer ce qu'il ne connaît pas plutôt que ce qu'il connaît.

Toute forme de questions, que ce soit les "vrai ou faux" ou toutes autres questions à choix de réponses, doit être un stimulus qui appelle une réponse. Si le stimulus est embrouillé, la réponse sera indécise, peut-être guidée par certains indices plutôt que par une véritable connaissance de la réponse. Peut-on dire que de telles questions sont pertinentes pour évaluer les apprentissages des étudiants lorsqu'on n'est pas en mesure de savoir ce que l'étudiant sait et ce qu'il ne sait pas?

LES AUTRES HANDICAPS DU "VRAI OU FAUX"

En plus des problèmes posés par l'ambiguité de ces questions, on reconnaît qu'avec cette forme de questions, l'étudiant qui ne connaît pas la bonne réponse aura 50% des chances (ou une chance sur deux) de la trouver par hasard. C'est un sérieux handicap. Dans le cas où on pénalise pour le choix de mauvaises réponses, il faudrait se demander si la question était sans ambiguité, sinon l'étudiant peut être pénalisé injustement.

De plus, lorsqu'on utilise ce genre de questions, on doit avoir un certain pourcentage de questions dont les réponses sont vraies et un certain pourcentage de questions dont les réponses sont fausses. Dans le cas où la réponse à une question est fausse, on sait que l'étudiant

qui a choisi la bonne réponse, reconnaît que l'énoncé est faux; mais peut-on affirmer que l'étudiant connaît la bonne réponse? Alors qu'est-ce qu'on mesure avec des "vrai ou faux"? Que l'étudiant sait reconnaître ce qui est vrai et ce qui est faux?

Autre point à signaler. Certains auteurs mentionnent les dangers que l'étudiant puisse, avec tous ces énoncés faux, retenir des fausssetés. Qu'en pensez-vous?

Encore quelques mots pour dire que cette forme de questions ne peut guère vérifier que des connaissances pures qui font appel à la mémoire. Or, on devra faire appel à d'autres modes d'évaluation si on poursuit de plus nobles buts tels que: l'étudiant fera appel à son jugement pour..., ou l'étudiant fera la synthèse de ses connaissances pour analyser telle situation, ou encore l'étudiant devra démontrer sa compréhension de la théorie en appliquant ses connaissances dans un cas pratique.

Pour toutes ces raisons, pourquoi ne pas abandonner ce type de questions dans les examens et le réserver comme moyen d'apprentissage? Par exemple, en l'utilisant comme élément déclencheur d'une discussion, dans le but de mettre en lumière certains préjugés, de démentir certaines fausssetés fort répandues, etc.

Pensons seulement aux discussions que pourraient entraîner des questions telles que: "vrai ou faux", il est plus facile d'évaluer les apprentissages des étudiants dans un cours de mathématiques que dans un cours de français, dans un cours de médecine que dans un cours de philosophie? "ou encore" Vrai ou faux, les femmes sont plus émotives que les hommes?". A chacune de ces questions, y a-t-il une seule bonne réponse?

DOCUMENT NO: 21

Exemple de feuille-réponse pour un test formatif composé de questions à choix multiple.

EXEMPLE

ACTIVITÉ D'ÉVALUATION FORMATIVE NUMÉRO: 3

DISCIPLINE: PHYSIQUE DATE: x - y - z
NOM: Etudiant Brillant

USAGE: Ce test est destiné à t'informer sur tes difficultés d'étude. Il ne comptera donc pas dans ta note finale.
RÉPONSE: Souligne d'un trait la lettre correspondant à ta réponse à chacune des questions.
CORRECTION: A l'aide du CORRIGÉ, mets un crochet sous le mot "JUSTE" à côté de chaque réponse correcte et laisse un blanc à côté de tes réponses incorrectes.
ETUDE: Pour chaque item auquel tu n'as pas répondu correctement, prends connaissance des suggestions proposées pour t'aider à trouver l'explication se rapportant à la réponse correcte.

Q	RÉPONSE	JUSTE	Revoir les notes de cours du..	Consulter le manuel du cours à la page....	Consulter le document suivant...	Prendre la fiche d'exercices supplémentaires numéro...
1	A B C D E		10 oct.	124	vidéo: accélération	5
2	A B C D E	X	10 oct.	126	livre: "physique élémentaire" p. 35	6
3	A B C D E	X	14 oct.	131	———	8
4	A B C D E		12 oct.	129	micro-ordinateur prog. # PH. 3	7
5	A B C D E	X	10 oct.	125	livre:"mouvement"p.42	———
6	A B C D E	X	14 oct.	131	Diaporama: "chute libre"	———
7	A B C D E	X	12 oct.	128	micro-ordinateur prog. # 4	9
8	A B C D E		12 oct.	129	documentation d'accompagnement #2	10
9	A B C D E		12 oct.	130	Cassette 47	6
10	A B C D E		10 oct.	123	———	———
11	A B C D E	X	10 oct.	125	texte polycopié # 12	4
12	A B C D E	X	14 oct.	133	livre: "la physique d'aujourd'hui p. 49	11
13	A B C D E		10 oct.	124	cahier de laboratoire page 24	8
14	A B C D E		12 oct.	127	———	7
15	A B C D E	X	14 oct.	130	texte polycopié # 15	12

COMMENTAIRES

L'adaptation d'un tel instrument de travail à votre situation d'enseignement peut s'avérer un auxiliaire précieux pour votre stratégie d'évaluation formative.

Il se remplit et se consulte rapidement, donne une information ponctuelle et précise et permet de garder en dossier les points de difficultés antérieures de l'étudiant. Ce dernier usage en fait ainsi un instrument de suivi de l'étudiant(e) sur lequel peuvent par exemple s'appuyer des entrevues structurées.

Ce type d'instrument remplit également une autre fonction celle de prévoir des alternatives d'apprentissage. A ce titre il devient un instrument d'enseignement correctif qui permet à l'étudiant(e) de pallier immédiatement à une difficulté ou une carence.

Autre avantage non-négligeable, c'est un istrument d'auto-correction donc propice à favoriser chez l'étudiant(e) le développement de son autonomie.

ACTIVITÉ D'ÉVALUATION FORMATIVE NUMÉRO: ____

DISCIPLINE: _____ DATE: _____

NOM: _____

USAGE: Ce test est destiné à t'informer sur tes difficultés d'étude. Il ne comptera donc pas dans ta note finale.

RÉPONSE: Entoure d'un cercle la lettre correspondant à ta réponse à chacune des questions.

CORRECTION: A l'aide du corrigé, mets un crochet sous le mot "JUSTE" à côté de chaque réponse correcte et laisse un blanc à côté de tes réponses incorrectes.

ÉTUDE: Pour chaque item auquel tu n'as pas répondu correctement, prends connaissance des suggestions proposées pour t'aider à trouver l'explication se rapportant à la réponse correcte.

Q	RÉPONSE	JUSTE	Revoir les note de cours du..	Consulter le manuel du cours à la page...	Consulter le document suivant...	Prendre la fiche d'exercices supplémentaires numéro...
1	A B C D E					
2	A B C D E					
3	A B C D E					
4	A B C D E					
5	A B C D E					
6	A B C D E					
7	A B C D E					
8	A B C D E					
9	A B C D E					
10	A B C D E					
11	A B C D E					
12	A B C D E					
13	A B C D E					
14	A B C D E					
15	A B C D E					

RÉSUMÉ

Les activités d'évaluation formative sont caractérisées par leur grande souplesse: elles peuvent être ponctuelles ou continues, extérieures à l'étudiant ou présentées sous forme d'auto-évaluation de ses apprentissages par l'étudiant, individualisées ou collectives, obligatoires ou facultatives et enfin composées d'intruments "ouverts" "fermés" ou "mixtes".

Que les instruments utilisés soient du type objectif ou du type à question ouverte, ils présentent des avantages et des inconvénients qu'il ne faut pas ignorer.

Soulignons-en ici quelques-uns:

- Les examens de type objectif permettent de couvrir un très large éventail d'apprentissages en une période de temps relativement courte et offrent beaucoup de fidélité en raison de l'objectivité de leur correction. Ils sont cependant longsà construire et leur valeur est limitée dans certains domaines.

- Les examens de type "essai" ou à "question ouverte" sont de préparation plus facile et permettent à l'étudiant de démontrer toute son habileté en l'obligeant à organiser son savoir et à réfléchir sur ses apprentissages. Ces examens fournissent une base plus adéquate que les examens de type objectif pour juger du niveau réel de compétence d'un individu mais l'absence de critères objectifs de correction peut en biaiser l'interprétation.

Il apparaît donc sage de contrebalancer les effets négatifs d'un type d'examen par les avantages de l'autre pour ainsi atteindre à un équilibre favorable à tous.

La rédaction de tests composés de questions de type objectif comporte des exigences assez strictes. Ces exigences, lorsque respectées, garantissent en quelque sorte la validité de l'instrument; lorsqu'absentes ou ignorées, l'instrument peut porter à confusion ou

tout simplement suggérer explicitement la réponse correcte, ce qui lui enlève toute validité.

La rédaction de questions à choix multiple comporte 3 éléments ayant chacun leurs exigences:

- un énoncé,
- une seule bonne réponse,
- et un choix variable de mauvaises réponses ou "leurres".

L'énoncé doit rencontrer les impératifs suivants:

- mesurer des objectifs d'apprentissage importants ou des notions essentielles,
- utiliser un langage simple et clair,
- éviter de demander comme réponse un jugement de valeur ou une appréciation,
- préférer la forme positive à la forme négative,
- ne présenter qu'un seul problème à solutionner,
- et n'omettre aucun mot essentiel à sa compréhension.

La "bonne réponse" satisfera aux règles suivantes:

- elle sera seule à être exacte,
- de même longueur que les autres choix,
- elle variera de position parmi les choix de réponse proposés,
- et ne sera ni plus explicite ni mieux construite que les autres choix.

Les leurres ont aussi leurs exigences:

- ils seront homogènes quant à leur contenu, leur forme et leur structure grammaticale,
- devront tous être plausibles mais incontestablement faux,
- éviteront la répétition d'un même mot dans les choix de réponses
- éviteront que les mots clés de l'énoncé ne se répètent dans les choix de réponses,
- ne devront pas être synonymes, s'exclure ou se chevaucher,
- et ne devront pas comprendre de choix du type "toutes ces réponses" ou "aucune de ces réponses".

Pour la structure générale d'un test exclusivement composé de questions à choix multiple, une règle d'or doit également être respectée, celle de l'indépendance des questions entre elles. Il ne faut jamais, en effet, que la réponse à une question puisse servir ou aider à répondre à d'autres questions.

Les questions à association multiple représentent, pourrait-on dire, presqu'une variante plus sophistiquée des questions à choix multiple. Elles comportent, elles aussi, des exigences de rédaction.

Au niveau de la consigne, on doit:

- être clair et précis, utiliser le verbe spécifique "associer" et prévoir en parallèle avec la liste principale un espace de réponse,
- préciser ce que chaque colonne représente par un titre,
- préciser lorsque les deux colonnes comportent un nombre varié d'éléments, combien de fois chaque choix de la colonne de droite peut servir et, s'il y a lieu, que certains choix peuvent ne pas servir.

Au niveau des deux listes, (liste principale et liste de choix proposés) on doit observer une certaine homogénéité entre les éléments les constituant .

La question à réponse brève, à laquelle on répond par un ou quelques mots, peut se présenter sous deux formes: les questions directes et les phrases à compléter ou "phrases trouées".

Dans les "phrases trouées":

- on n'omettra que le ou les mot(s) important(s),
- laissera suffisamment d'indices pour que l'étudiant(e) qui connaît la réponse puisse compléter la phrase,
- et on évitera de donner des indices grammaticaux ou des indices reliés à la présentation formelle.

Toutes les questions à réponse brève, aussi bien les phrases à compléter que les questions directes devront être précises et sans ambiguités quant à la réponse attendue de la part de l'étudiant(e).

Les questions de type vrai ou faux comportent plus d'inconvénients que d'avantages et on devrait, en conséquence, les réserver comme déclencheur de discussions ou débats plutôt que de les utiliser comme éléments d'un test.

7

INSTRUMENTATION :
l'élaboration d'instruments
à correction subjective

ACTIVITÉS

DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

Liste du matériel requis

- un à trois tableaux de papier (selon le nombre de participants)
- un à trois supports pour tableaux de papier
- crayons feutre
- ruban à masquer
- photocopies des tests rédigés par les participants.

1) PÉRIODE DE QUESTION ET DE PARTAGE SUR LES LECTURES ET LE TRAVAIL PROPOSÉ AU CHAPITRE 6

But: Relever par écrit les questions et impressions soulevées par les lectures et le travail proposé et y répondre dans la mesure du possible.

La "question à réponse élaborée" ou ce que certains nomment "questions ouvertes" ou "questions à développement" appelle nécessairement une correction subjective dont il faut minimiser les effets potentiellement négatifs. Plusieurs enseignants utilisent ce type de questions sans en connaître tous les principes de rédaction et de correction, ce qui empêche souvent l'étudiant d'y pouvoir exprimer toutes ses possibilités ou d'y trouver véritablement son compte au moment de la correction.

En raison de sa popularité, surtout dans le secteur des sciences-humaines, l'examen qui est fait ici des principes de rédaction et de correction de la question à réponse élaborée ne manquera pas de susciter des réactions. Le débat se trouvera donc ainsi facilement engagé et les comparaisons avec les questions de type objectif dont les principes de rédaction viennent d'être étudiés ne manqueront pas de surgir.

L'animateur pourra tirer profit de cette situation en notant les réactions, questions et/ou objections qui seront soulevées par les participants et s'en servir pour alimenter le débat. Les mérites comparés des deux types de questions (objectives ou à réponse élaborée) et les différentes stratégies d'évaluation formative qu'elles exigent peuvent constituer le point de départ de la discussion. Il est important à ce stade que tous puissent exprimer leur point de vue mais la durée du débat ne devrait pas dépasser 1h à 1h 1/2.

2) ANALYSE ET CORRECTION DES PRODUCTIONS FAUTIVES

Utilisant le relevé des erreurs les plus fréquentes ou les plus importantes dans les travaux qui lui ont été remis, l'animateur organi-

se son enseignement correctif. Cette session de travail servira d'exemple d'enseignement correctif. Les remarques du chapitre précédent à propos de cette activité s'appliquent également ici. Nous renvoyons donc l'animateur au point 4 du dossier de l'animateur chapitre 6.

Même s'il s'agit ici de l'examen d'un seul type de question, la méthodologie proposée au chapitre 6 pour le travail en sous-groupe et pour la plénière pourra être utilisée.

3) PRÉPARATION DE LA PROCHAINE RENCONTRE

- Aviser les participants qu'ils devront avoir lu le document no. 30 pour la prochaine rencontre.
- Fixer la date de la prochaine rencontre et la date de remise des travaux (les travaux devront être remis quelques jours avant la date prévue pour la rencontre de façon à permettre la préparation de cette rencontre).
- Expliquer le travail à exécuter pour la prochaine rencontre.
- Signaler que la prochaine rencontre portera sur le travail éxécuté entre les deux rencontres et sur les difficultés rencontrées lors de ce travail.
- Communiquer ses disponibilités pour des rencontres de consultation pendant l'exécution du travail proposé.
- Demander aux participants d'apporter la liste des attentes face à la session de perfectionnement rédigée lors de la première rencontre pour fins d'évaluation de la session.

TRAVAIL PROPOSÉ

NOTE: Tout au cours de cette session, nous avons travaillé à partir d'une portion d'un de vos cours. Nous abordons un dernier élément nécessaire à l'implantation de l'évaluation formative: l'enseignement correctif. Ce travail permettra de mettre en relation les unes avec les autres l'ensemble des travaux faits jusqu'à date et de les intégrer dans un système d'intervention pédagogique plus cohérent.

a) Pour chacun des instruments d'évaluation formative produits PRÉVOIR l'enseignement correctif qui devrait l'accompagner.

b) PLANIFIER l'enseignement de la séquence de votre cours en vous servant des objectifs.

c) LIRE le document no. 30 des instruments et des activités d'enseignement correctif prévues.

DOCUMENTS

OBJECTIF TERMINAL

" A partir de la séquence de cours déjà hiérarchisée et traduite en objectifs d'apprentissage, RÉDIGER un test d'évaluation formative comprenant au moins 5 questions à développement (questions à réponse élaborée) en prévoyant pour chacune:

- les consignes
- les critères de correction
- et le niveau taxonomique visé par la question."

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

- DÉFINIR l'expression "Question à réponse élaborée."

- ÉNUMÉRER huit critères de rédaction d'une "question à réponse élaborée" bien construite.

- IDENTIFIER deux techniques d'évaluation formative qui ne s'appliquent pas sur des tests.

LECTURES PRÉPARATOIRES AU TRAVAIL DE RÉDACTION D'UN TEST D'ÉVALUATION FORMATIVE COMPOSÉ DE QUESTIONS OUVERTES.

DOCUMENT NO: 22

La question à réponse élaborée ou question ouverte

d'après Direction générale du développement pédagogique, La question à réponse élaborée in Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure, Québec, Ministère de l'Education du Québec, Guide docimologique no: 5, 1981

NOTE DES RÉDACTEURS

Nous reproduisons ici presqu'intégralement un texte de la DGDP sur les principes de rédaction de la "question à réponse élaborée". Nous ajoutons à ce texte une introduction qui nous permettra de faire le lien avec les documents précédents, une conclusion et un exemple qui montre la nécessité de prévoir le plus objectivement possible les critères de correction pour une question de ce type.

INTRODUCTION

Les échelons supérieurs des taxonomies des objectifs d'apprentissage sont trop souvent laissés pour compte dans l'évaluation des apprentissages. Trop souvent les questions destinées à les évaluer sont vagues et ne mesurent pas réellement ou adéquatement ce qu'elles devraient mesurer.

C'est qu'au niveau supérieur de la taxonomie on ne mesure plus simplement que l'acquisition de connaissances. Souvent les questions ouvertes sont rédigées de telle façon qu'elles contraignent l'étudiant(e) à répéter ce que le (la) "prof" a dit ou ce qu'il a lu dans les livres. C'est donner à ce type de question un corridor bien étroit, alors qu'elles peuvent énormément plus, car c'est à ce niveau que l'étudiant peut exprimer toutes ses potentialités.

LA QUESTION À RÉPONSE ÉLABORÉE

Ce type de question doit en effet porter sur des problèmes plus complexes qui exigent des efforts de réflexion et d'organisation. On y trouve des verbes comme discuter, expliquer, décrire, résumer, commenter, analyser, évaluer, etc. L'élève a donc toute la latitude voulue pour choisir l'information qu'il juge pertinente, l'organiser et la présenter à sa façon. La longueur de la réponse peut varier selon la nature de la question (un paragraphe, plusieurs paragraphes, plusieurs pages).

Exemple:

> Ecrivez un texte de 350 mots environ sur le sujet suivant: Votre émission de télévision préférée doit être retirée de l'horaire. Vous écrivez au responsable de la programmation de votre poste de télévision local pour le convaincre de maintenir cette émission à l'horaire.
>
> Vous serez jugé sur:
>
> - la cohérence de votre texte (présentation du sujet, organisation et enchaînement logique des idées, conclusion);
> - la force de votre argumentation (vous devez développer quelques arguments bien choisis qui s'appuient sur des faits ou un raisonnement logique);
> - la qualité de l'expression (correction grammaticale et syntaxique, clarté et efficacité du style).
>
> Temps alloué: 60 minutes
> Valeur: 40 points

La question à réponse élaborée appelle nécessairement une correction subjective et permet de vérifier si l'élève est capable de trouver lui-même la réponse à une question, d'organiser sa pensée et de l'exprimer de façon cohérente. Elle peut donc faire appel à des habiletés mentales supérieures, telle l'analyse, la synthèse et l'évaluation, qui échappent le plus souvent aux questions de type objectif. En outre, elle permet de vérifier non seulement l'exactitude d'une réponse, mais également la qualité de la démarche employée pour y parvenir.

On doit y recourir lorsque l'on veut évaluer des comportements que les questions de type objectif ne permettent pas de mesurer. Elle est également très utile lorsqu'on poursuit un but pédagogique et que l'on est plus intéressé à connaître la démarche de l'élève qu'à mesurer son rendement.

AVANTAGES

Ce type de question offre les avantages suivants:

-"Permet de mesurer certaines habiletés mentales supérieures que l'on a trop souvent tendance à négliger.
- Offre à l'élève l'occasion d'exprimer ses idées ou ses opinions.
- Oblige l'élève à organiser ses idées et, par conséquent, l'incite à développer une pensée critique plutôt qu'à accumuler des connaissances.
- Permet d'évaluer la démarche de l'élève et non seulement le résultat de cette démarche.
- Constitue un moyen efficace d'évaluer la capacité d'un élève à exprimer sa pensée sur un sujet précis.
- Est relativement facile à construire."

INCONVÉNIENTS

Mais comme toute médaille a son revers, il nous faut également souligner certains inconvénients:

-"Moins efficace que la question à correction objective pour mesurer de simples connaissances.
- Couvre un moins large éventail des objectifs du programme. En effet, le nombre de questions que l'on peut inclure dans une même épreuve est relativement peu élevé en raison du temps requis pour répondre.
- L'objectivité dans la correction est difficile à atteindre; le correcteur risque d'être influencé par des facteurs externes à l'objectif mesuré: habileté de l'élève à s'exprimer, qualité de la présentation, effet de "halo"*.
- La correction en est longue et fastidieuse..."

---

* On appel "effet de halo" l'influence qu'exercent divers facteurs d'ordre affectif sur l'objectivité de la correction (connaissance que l'on a de l'élève, de son milieu, de son comportement en classe, de son rendement antérieur, etc.).

PRINCIPES DE RÉDACTION D'UNE QUESTION À RÉPONSE ÉLABORÉE

Pour que cet instrument donne tout son rendement, il faut respecter certaines règles de rédaction qui bien qu'apparaissant comme évidentes, n'en sont pas moins fréquemment enfreintes.

. Ne recourir à ce type de question que pour les comportements qui ne peuvent être mesurés adéquatement par d'autres types de questions, à moins que l'épreuve soit administrée dans le cadre de la classe et que l'on poursuivre des buts pédagogiques.
. Poser des questions qui font appel à la compréhension, au jugement, etc. plutôt qu'à la simple mémoire.
. S'assurer que la situation est nouvelle pour l'élève et qu'elle correspond à l'habileté spécifiée par l'objectif.
. S'assurer que la longueur et la complexité de la question correspondent au niveau de développement des élèves.
. De façon générale, poser des questions dont le développement sera limité. Cette mesure permet de poser un plus grand nombre de questions et de couvrir davantage l'ensemble du programme. Elle permet également d'obtenir des réponses assez précises et d'éviter le bafouillage des élèves non préparés: la correction en sera donc facilitée.
. Formuler la question de façon claire et précise. L'élève doit savoir exactement ce qu'on attend de lui. Si la tâche est complexe, en préciser les composantes. Rien n'est plus difficile à rédiger et surtout à corriger que la réponse à une question vague, qui laisse une trop large place à l'interprétation personnelle des candidats comme du correcteur.
. Donner des consignes claires sur:
    - la longueur de la réponse;
    - le temps alloué pour répondre;
    - le nombre de points accordés pour chaque question (ou aspect de la question);
    - les critères de correction.

. S'assurer que les élèves disposent du temps nécessaire pour répondre.

Exemple:

Question faible Quelles causes ont présidé à l'établissement du pacte confédératif? Commentaire L'élève ne sait pas combien de causes il doit donner ni s'il doit les expliquer. Question améliorée Donnez TROIS causes d'ordre économique qui ont présidé à l'établissement du pacte confédératif et expliquez en un court paragraphe (10-15 lignes) l'impact de l'UNE de ces causes.

CONCLUSION

En guise de conclusion nous vous proposons l'examen des résultats d'une expérience très révélatrice sur l'impact de la subjectivité et de l'absence ou la présence de critères de correction pour un examen à réponse élaborée. Cette expérience a été menée par M. Paul Forcier du (collège Marie-Victorin) en 1981. Nous soumettons donc à votre examen et à votre réflexion les résultats de cette expérience qui mettent clairement en évidence les écarts de pointage attribués par une équipe de 14 correcteurs d'un même examen composé de deux questions à réponse élaborée.

Vingt (20) professeurs d'un autre collège avaient été invités à

répondre à deux questions en respectant des consignes, comme s'il s'agissait d'un examen. On trouvera copie de cet examen bidon ci-après. Puis 14 photocopies de chacune de ces 20 copies d'examen furent tirées et distribuées à chacun des 14 participants à l'activité, lesquels devinrent 14 correcteurs, identifiés par les nombres de 1 à 14.

Les correcteurs 1, 2 et 3 furent invités à se donner des critères communs de correction. Les correcteurs 4, 5, 6, 7 et 8 furent invités à préciser individuellement leurs critères de corrections. Les correcteurs 9, 10, 11, 12, 13 et 14 furent invités à noter globalement les réponses. Les deux tableaux ci-après présentent les résultats de cette expérience.

EXAMEN

Directives:
- Durée maximum: 2 heures
- Répondre sur le questionnaire
- Ne pas dépasser l'espace prévu pour vos réponses

QUESTION 1: Décrivez deux (2) problèmes majeurs que pose la correction d'un examen à développement. Par la suite, présentez une hypothèse de solution à l'un de ces problèmes.

*

QUESTION 2 : Discutez l'UNE des deux affirmations suivantes:

A) L'examen à développement est la seule manière vraiment sérieuse d'évaluer l'étudiant au collégial.

B) Le principal avantage du questionnaire à développement par rapport au questionnaire objectif, c'est qu'il est beaucoup plus facile à préparer.

A ☐ B ☐ COCHEZ L'AFFIRMATION CHOISIE.

* Les répondants disposaient évidemment d'un peu plus d'espace.

TABLEAU I - POINTS ATTRIBUÉES PAR LES CORRECTEURS

		critères communs			critères individuels					notation globale					
	correcteurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
RÉPONDANTS	A	65	60	61	65	75	74	75	60	75	52	65	41	59	56
	B	35	35	31	15	00	43	35	35	35	30	27	35	65	28
	C	95	90	98	75	88	100	80	86	85	86	80	82	61	98
	D	50	50	48	45	20	50	65	40	55	35	32	60	60	25
	E	76	80	75	50	33	80	40	56	60	61	70	49	81	54
	F	30	50	42	20	00	15	10	35	25	50	35	25	60	20
	G	95	80	98	65	75	73	85	71	45	71	58	55	65	80
	H	85	90	79	77	100	86	65	62	75	80	80	70	83	90
	I	72	90	45	30	15	60	65	49	60	61	55	32	73	34
	J	30	40	73	48	38	48	65	73	45	66	80	27	78	25
	K	80	85	60	48	30	43	55	61	40	57	60	40	88	38
	L	85	90	95	90	95	91	70	85	80	75	90	74	93	68
	M	100	95	100	70	58	90	80	87	70	81	80	62	81	68
	N	65	90	63	65	70	75	55	67	60	50	80	50	60	46
	O	25	45	94	70	35	37	95	81	45	57	72	50	85	24
	P	10	45	40	18	25	38	45	62	60	54	30	37	67	28
	Q	40	70	78	35	20	61	40	65	55	52	56	50	55	60
	R	55	55	70	45	45	41	55	69	40	65	70	42	45	53
	S	85	85	90	80	20	96	60	81	60	59	84	50	67	62
	T	85	85	95	90	33	90	85	89	65	73	87	65	87	57
	MOY-ENNE	63	71	72	55	44	65	61	66	57	61	65	50	71	50

Lire de haut en bas.

TABLEAU II- RÉPARTITION DES POINTS ATTRIBUÉS ET MOYENNE DES POINTS ATTRIBUÉE PAR LES CORRECTEURS.

RÉPONDANTS	VARIATION DANS L'ATTRIBUTION DES POINTS PAR RÉPONDANTS SELON LES DIFFÉRENTS CORRECTEURS.														MOYENNE
A	41	52	56	59	60	60	61	65	65	65	74	75	75	75	63
B	00	15	27	28	30	31	35	35	35	35	35	35	43	65	32
C	61	75	80	80	82	85	86	86	88	90	95	98	98	100	86
D	20	25	32	35	40	45	48	50	50	50	55	60	60	65	45
E	33	40	49	50	54	56	60	61	70	75	76	80	80	81	62
F	00	10	15	20	20	25	25	30	35	35	42	50	50	60	30
G	45	55	58	65	65	71	71	73	75	80	80	85	95	98	73
H	62	65	70	75	77	79	80	80	80	83	85	86	90	100	79
I	15	30	32	34	45	49	55	60	60	61	65	72	73	90	53
J	25	27	30	38	40	45	48	48	65	66	73	73	78	80	53
K	30	38	40	40	43	48	55	57	60	60	61	80	85	88	56
L	68	70	74	75	80	85	85	90	90	90	91	93	95	95	84
M	58	62	68	70	70	80	80	81	81	87	90	95	100	100	80
N	46	50	50	55	60	60	63	65	65	67	70	75	80	90	64
O	24	25	35	37	45	45	50	57	70	72	81	85	94	95	58
P	10	18	25	28	30	37	38	40	45	45	54	60	62	67	40
Q	20	35	40	40	50	52	55	55	56	60	61	65	70	78	53
R	40	41	42	45	45	45	53	55	55	55	65	69	70	70	54
S	20	50	59	60	60	62	67	80	81	84	85	85	90	96	70
T	33	57	65	65	73	85	85	85	87	87	89	90	90	95	78

Lire de gauche à droite.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

TABLEAU I

Retenons de ce tableau deux conclusions principales:

a) seuls les correcteurs s'étant collectivement entendus sur des critères communs, soit les correcteurs 1, 2, et 3, arrivent à des moyennes comparables;

b) seuls ces trois mêmes correcteurs arrivent à des notes semblables pour la plupart des copies; quelques exceptions importantes néanmoins, soit les copies i, j, n, o et q.

Bref, l'utilisation de critères communs rend plus objective la correction, mais ne supprime pas pour autant toute subjectivité dans la notation.

TABLEAU II

On remarque dans ce tableau de résultats:

a) un écart sensible entre le plus bas et le haut résultat attribué à une même copie;

b) la note de passage étant 60%, le peu d'unanimité dans les verdicts de réussite et d'échec: seulement trois copies méritent un verdict unanime de réussite (C, H et L); aucune ne mérite un verdict unanime d'échec. (voir avant dernière colonne).

Nous pouvons donc retenir de cette expérience, que la précision des critères de correction d'une question à réponse élaborée, si elle n'élimine pas totalement la subjectivité, l'amoindrit toutefois considérablement. Nous pouvons également retenir que la correction d'une question à réponse élaborée ne s'improvise pas. Le document suivant, qui n'est en fait que la suite du présent texte de la DGDP, que nous avons scindé en deux pour la circonstance, traite justement des principes de correction de la question à réponse élaborée.

DOCUMENT NO: 23

La rédaction des consignes et directives relatives à un test.

De façon générale il est difficile d'intéresser les enseignants à la question des directives ou des consignes qui accompagnent tout instrument d'évaluation, et de les convaincre de l'extrême importance de consignes claires et précises.

On aura tendance à croire que la rédaction de consignes ou bien est chose facile, ou bien est une habileté innée chez tout éducateur, ou encore qu'il s'agit d'un sujet de peu d'importance.

Formuler des consignes claires, précises et complètes est un art que bien peu d'éducateurs maîtrisent à la perfection... et les rédacteurs du présent texte, malgré une attention soutenue, ne sont pas de ceux-là, comme en témoignent les nombreuses "questions d'éclaircissement" que provoquent habituellement les directives ou consignes qu'ils distribuent de temps à autre dans le cadre d'activités de perfectionnement à l'intention des enseignants.

Sans exagérer et aller jusqu'à dire que la qualité d'un instrument d'évaluation repose sur la clarté des consignes ou directives, admettons qu'elles ont leur importance en ceci qu'elles ne doivent pas entraver la manifestation maximale, par l'étudiant, de ses apprentissages.

1. L'identification de la copie

Il ne s'agit pas d'élèves de 3è année du primaire nous le savons... Néanmoins, si l'instrument est accompagné d'une formule où l'étudiant écrit ses réponses, et si l'opération d'évaluation prévoit que le professeur recueille les copies pour fin de correction, il peut être important:

a) de placer bien en vue l'endroit où l'étudiant doit inscrire son nom;
b) de rappeler verbalement aux étudiants qu'il doivent y inscrire leur nom (et autres informations s'il y a lieu).

Il ne s'agit pas d'élèves de 3è année du primaire, nous savons... mais laissez-nous vous raconter un petit fait assez savoureux.

Lors d'une activité de perfectionnement sur la mesure et l'évaluation donnée par Monsieur Scallon à des professeurs d'un collège de la région de Montréal, et à laquelle l'un de nous assistait comme observateur, il remarqua les sourires amusés des professeurs lorsque M. Scallon annonça qu'il allait traiter de la question des consignes; les sourires s'accentuèrent encore lorsqu'il commença à discourir sur l'identification de la copie de l'étudiant.

Le lendemain, l'activité se terminait par la passation d'un examen final, test sommatif.

M. Scallon retournait à Québec avec les 12 copies des participants à l'activité et, une semaine plus tard, me faisait parvenir les notes de ... 11 participants! Heureusement, un seul (en fait il s'agit d'une seule) avait omis d'identifier sa copie.

2. Le mode de réponse

S'il s'agit d'un test de type objectif, il est bon d'informer les étudiants s'ils doivent répondre directement sur le questionnaire

(par exemple en entourant la lettre précédant la bonne réponse), ou bien s'ils doivent reporter cette bonne réponse sur une feuille ad/hoc... parfois brochée à la fin du test! Une information insuffisante sur cette question peut avoir comme conséquences:

a) de rendre non-réutilisable le test (c'est le moins grave);
b) d'énerver l'étudiant qui risque alors de commettre, à son détriment, des erreurs de transcription;
c) de pénaliser l'étudiant s'il existe une contrainte de temps.

Sans verser dans le tragique, signalons que ces situations fâcheuses sont si faciles à éviter qu'on aurait certes tort d'omettre d'écrire sur le questionnaire la phrase (la directive) qui permettrait de l'éviter.

3. La clarté et la précision des consignes

Le sujet est ici beaucoup plus vague; le traitement qu'on en fera l'est, hélas aussi.

Qu'est-ce qu'une bonne consigne?
C'est celle qui fournit à l'étudiant

. une information COMPLÈTE
. sur ce qu'il doit faire, exactement,
. et sur la façon dont il doit le faire.

Ces trois critères ont un petit air général décevant; c'est pourquoi nous procéderons, au cours de l'activité de perfectionnement, à l'examen de quelques consignes afin de mieux cerner à quoi ressemble une consigne de qualité!

4. Les contraintes

L'activité d'évaluation comporte-t-elle des contraintes?

. en terme de temps limite?
. en terme d'ampleur minimale? maximale? fixe?

. en terme de contenus? la seule réponse ou l'ensemble du cheminement vers la solution?

. etc.

Autant d'informations qui doivent être communiquées clairement à l'étudiant si, effectivement, le professeur prévoit en tenir compte dans l'évaluation de la performance de l'étudiant.

L'évaluation, formative ou pas, doit permettre à l'étudiant de faire la preuve, dans des conditions idéales, de la qualité de ses apprentissages; l'évaluation formative requiert ce contexte pour que soit significative l'information communiquée à l'étudiant sur ses apprentissages.

5. Les pénalités

La correction de l'exercice d'évaluation reposera-t-elle, en tout ou en partie, sur un quelconque système de pénalité?

Par exemple, dans un test de type "vrai ou faux", ou du type "choix de réponse", le pourcentage de bonnes réponses est-il diminué par le pourcentage de mauvaises réponses? selon quelle norme? bonnes réponses moins la totalité, la moitié, le tiers des mauvaises réponses?

Autre exemple encore, dans une réponse élaborée, les fautes d'orthographe ont-elles une influence sur le résultat? (quoique cette question soit peut-être moins pertinente dans le cadre de l'évaluation formative).

Autant d'informations à communiquer à l'étudiant, puisqu'elles peuvent commander certains comportements (par exemple, l'omission de répondre en cas de doute) qui risquent d'avoir leur importance.

Soulignons ici que cette question des pénalités informe davantage l'étudiant sur ses capacités de répondre aux normes particulières de tel professeur, que sur la qualité proprement dite de ses

apprentissages. La chose a toutefois son importance, car, qu'on le veuille ou non, cet étudiant sera tantôt en situation d'évaluation sommative avec ce même professeur .

6. La pondération ou le "poids" relatif des questions

Au moment de l'élaboration d'un instrument d'évaluation formative, le professeur déterminera l'importance relative de tel objectif, de telle habileté, de tel concept, selon des critères ou bien commandés par la discipline (la maîtrise de tel objectif est absolument prérequise pour les objectifs à venir), ou bien suggérés par sa perception des choses ("j'estime que ce concept est très important").

L'étudiant, qui ne connaît ni la matière à venir, ni les valeurs personnelles de ses professeurs, n'est pas en mesure de deviner ces critères, non plus que la valeur relative de chacune des composantes de l'exercice d'évaluation formative.

D'où la nécessité de lui communiquer toutes les informations utiles à une répartition rationnelle de son temps et de ses efforts.

Autrement, on risque de lui fournir, sur ses propres apprentissages, une information tronquée et de peu d'utilité, voire nocive.

Supposons un exercice d'évaluation formative comportant 4 questions, soit 3 sur des objectifs importants, et 1 sur un objectif essentiel; l'étudiant doit être informé du caractère "essentiel" de cet objectif, donc de cette question; il est peut-être plus important qu'il fasse la démonstration qu'il maîtrise cet objectif plutôt que les trois autres.

On voit qu'il ne s'agit pas ici d'une simple question de "barême", comme on disait il y a peu d'années encore, mais plutôt d'une information importante à communiquer à l'étudiant pour lui permettre de se bien situer par rapport à des objectifs de "poids" différent.

7. Les outils "permis"

Les activités d'évaluation formative risquant de se dérouler souvent en l'absence du professeur, il est essentiel de faire savoir aux étudiants quels outils, quels instruments, quels textes, quels ouvrages de consultation sont "permis" afin que puisse être évalué de façon significative la performance de l'étudiant.

Ces informations doivent, pour que soit significatif le diagnostic qui sera rendu, être clairement communiquées à l'étudiant; il saura alors que s'il "triche", c'est lui-même qu'il leurrera.

Ainsi se termine notre promenade parmi les directives et consignes (il faut ici, en bout de piste, les accepter comme synonymes).

Que doit-on surtout retenir de cette brève exploration d'un thème finalement assez peu attrayant?

Peut-être ceci: la nécessité de communiquer à l'étudiant toutes informations utiles pour que les activités d'évaluation formative lui fournissent sur ses apprentissages, des renseignements significatifs.

DOCUMENT NO: 24

Principes de correction d'une question à réponse élaborée.

d'après Direction générale du développement pédagogique, La question à réponse élaborée in Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure, Québec, Ministère de l'Education du Québec, Guide docimologique no: 5, 1981

NOTE DES RÉDACTEURS

Ce texte constitue la suite de l'article de la DGDP sur la question à réponse élaborée, texte que nous avons cité au document no:22 Nous ajoutons à ce texte un exercice d'appropriation qui pourra au besoin vous servir de modèle pour la rédaction des questions à réponse élaborée de votre travail.

LES PRINCIPES DE CORRECTION

Comme ce type de questions pose des problèmes particuliers lors de la correction, nous énumérons ici quelques principes, méthodes ou règles à suivre pour assurer une correction aussi objective que possible.

Au moment de l'élaboration

. Écrire les questions à l'avance et y répondre d'abord soi-même par écrit. On peut également les soumettre à d'autres et leur demander d'y répondre. Cette façon de procéder permet d'évaluer avec plus de réalisme la longueur et la difficultéde l'épreuve.

. Préparer un guide de correction indiquant:

- la méthode de correction recommandée (quantitative, qualitative);
- la liste des aspects qui doivent être couverts;
- les caractéristiques de la réponse attendue (justesse de l'information, pertinence des exemples, qualité de l'organisation, etc.);
- le nombre de points accordés à chaque aspect ou caractéristique;
- la façon de traiter les réponses erronées et les facteurs externes à la réponse (qualité de la langue, présence d'information non pertinente, etc.).

Au moment de la correction

Selon la nature de la question, on peut opter pour la méthode quantitative ou la méthode qualitative.

La méthode quantitavive consiste à comparer les réponses obtenues aux réponses attendues en se conformant aux critères de correction prévus par le guide de correction. Pratique pour les questions à réponse limitée, cette méthode n'est pas toujours applicable à la correction de réponses élaborées.

La méthode qualitative ou globale consiste à classer les copies selon la qualité de la réponse dans son ensemble à partir de critères définis à priori. On procède à un premier classement après une lecture assez rapide de toutes les réponses. On relit ensuite attentivement chacune des réponses ainsi regroupées pour les réévaluer au besoin et l'on attribue la même note à toutes les réponses figurant dans une même catégorie. En général, quatre ou cinq catégories suffisent. Cette façon de procéder peut être utilisée pour les réponses élaborées, surtout lorsqu'elles font appel à l'originalité de l'élève.

Exemple:

Grille de correction pour la méthode quantitative

Question
Quelles sont les trois principales conséquences politiques des accords de Yalta (février 1945)? (Enumérez)

Supposons que le rédacteur ait prévu sept(7) conséquences bien identifiées; supposons aussi que trois(3) de ces conséquences (A, B etC) sont les trois conséquences principales.
Les réponses peuvent se présenter selon la distribution suivante:

1. Absence de réponse;
2. Une seule conséquence mentionnée: une conséquence principale (A, B ou C) ou une conséquence secondaire (D, E, F ou G);
3. Deux conséquences mentionnées: deux principales (A, B ou C); deux secondaires (D, E, F ou G); une principale et une secondaire;
4. Trois conséquences mentionnées: trois principales; deux principales et une secondaire; une principale et deux secondaires; trois secondaires.

Afin d'arriver à une correction plus objective, le rédacteur peut préparez une grille de correction selon le modèle suivant qui prévoit toutes les combinaisons de trois réponses ou moins.

	NOMBRE DE CONSÉQUENCES PRINCIPALES MENTIONNÉES			
Nombre de conséquences secondaires mentionnées	0	1	2	3
0	0%	30%	60%	100%
1	15%	45%	75%	---
2	30%	60%	--	---
3	45%	--	--	---

Exemple:

Guide de correction pour la méthode qualitative

Consignes pour l'élève (voir document no.22)

Guide pour le correcteur

Cet exercice a pour but de vérifier si l'élève est capable de présenter une opinion personnelle et de la défendre en développant quelques arguments de façon logique. L'élève doit également démontrer son habileté à manipuler les mécanismes de la langue et à s'exprimer dans un style approprié.

On recommande d'utiliser la méthode de correction qualitative, c'est-à-dire de considérer le texte dans son ensemble et d'accorder une note globale pour chacun des aspects suivants:

1) cohérence du développement (15 points)
   - présentation du sujet
   - équilibre dans l'organisation des paragraphes
   - enchaînement des idées (progression, transitions)
   - conclusion

2) force de l'argumentation (15 points)
   - choix des arguments
   - développement adéquat des arguments (faits ou raisonnement logique à l'appui)

3) qualité de l'expression (10 points)
   - correction grammaticale et syntaxique
   - richesse et précision du vocabulaire
   - pertinence du style (niveau de langue adapté au contexte, clarté et efficacité).

. Corriger toutes les réponses à une même question avant de passer à la question suivante.
. Lire d'abord quelques réponses afin de voir s'il serait indiqué de modifier la clé de correction.
. Changer l'ordre des copies d'une réponse à l'autre.
. Cacher le nom de l'élève pour ne pas être influencé par l'idée que l'on a déjà de cet élève ("effet de halo").
. Cacher la note attribuée aux questions déjà corrigées.
. Ne pas tenir compte des facteurs externes à l'objectif évalué: se conformer aux critères établis dans le guide de correction.
. Relire les copies corrigées; les faire relire si possible.
. Annoter la copie si elle doit être retournée à l'élève: expliciter la note et faire des commentaires sur les points forts et les points faibles.

EXEMPLE DE CRITÈRES DE CORRECTION SANS PONDÉRATION

I. Définir des traits à évaluer.

A. Idées ou contenu: la quantité et la qualité du matériel utilisé pour traiter du sujet.
B. Organisation: la relation entre les parties de la composition et l'ensemble.
C. Style: utilisation du langage au-delà de la simple correction grammaticale.
D. Orthographe, grammaire, ponctuation, syntaxe.
E. Créativité.

II. Guide pour l'évaluation de ces cinq traits.

A. Idées ou contenu

Niveau élevé.

Il comprend bien le sujet et utilise des définitions claires. Il sait considérer le sujet dans une perspective plus large que celle des autres élèves de la classe. Autrement dit, il témoigne d'une expérience plus riche.

Niveau moyen.

Les idées sont appropriées, mais conventionnelles et peu nombreuses. Certains aspects du sujet sont négligés. L'élève ne semble pas avoir un esprit richement meublé.

Niveau bas.

L'étudiant omet beaucoup d'aspects importants du sujet. Il semble ne pas disposer d'une réserve de connaissances relatives au sujet et, par conséquent, répète sans cesse quelques idées simples.

B. Organisation

Niveau élevé.

L'étudiant suit un plan défini. S'il présente le pour et le contre, il avance des raisons pertinentes, dans un ordre efficace. S'il décrit quelque chose, il le fait de façon ordonnée (du sommet à la base, par ordre d'importance, par ordre de complexité, etc.). Si l'étudiant explique un concept ou un processus, il utilise un plan cohérent d'analyse, de définition ou d'illustration. L'étudiant sent bien ce qui se rapporte à son plan et évite des répétitions. Il témoigne du sens de la mesure en traitant les différentes parties de son travail.

Niveau moyen.

L'étudiant ne s'en tient pas à son plan ou introduit des idées sans rapport avec le sujet. Il consacre trop de temps à des choses peu importantes ou se répète. Il traite le sujet par association libre (qu'est-ce qui me vient à l'esprit quand je pense à Hawaï?) plutôt qu'en poursuivant un but bien défini.

Niveau bas.

L'étudiant ne semble pas s'être demandé ce qu'il allait faire avant de commencer à écrire. Il ne suit pas de plan. Le travail prend une direction, puis en change, en change encore et encore, jusqu'à ce que le lecteur soit perdu. Les points principaux ne sont pas clairement séparés les uns des autres, et leur ordre de présentation est laissé au hasard.

C. Style

(Plusieurs aspects du style peuvent intervenir dans l'évaluation individualité, vivacité, élégance, etc. Toutefois, nous nous intéressons ici à trois aspects stylistiques seulement: clarté, variation et éventail des ressources linguistiques.)

Niveau élevé.

L'étudiant utilise un langage qui rend aisé la compréhension du travail. Il utilise des mots adéquats, dans leur sens habituel. Les mots sont présentés dans un ordre normal. Les transitions sont bien ménagées. L'élève évite la répétition monotone de mots, de compléments ou de structures de phrases. Finalement, il témoigne de la connaissance d'un large éventail de ressources linguistiques. Son vocabulaire est bon. Il utilise des structures parallèles ou fait un usage de la subordination.

Niveau moyen.

L'étudiant égare parfois le lecteur en utilisant un mot inapproprié ou une tournure bizarre; ou bien en utilisant une métaphore peu claire, ou en déplaçant de façon inopportune un complément ou une subordonnée, ou encore en pratiquant des transitions abruptes. La répétition de mots, de tournures et de structures de phrases devient monotone. Les ressources linguistiques sont limitées. L'élève utilise volontiers des clichés et des tournures éculées.

Niveau bas.

Les mots sont utilisés de façon vague. Tournures ambiguës, constructions boiteuses, vocabulaire et structures de phrases enfantines.

D. Orthographe et syntaxe

Niveau élevé.

L'étudiant surprend par des façons neuves et efficaces de considéré le problème. Il introduit des idées nouvelles dans son traitement

du sujet. Il trouve des façons fraîches et intéressantes d'utiliser le langage pour faire ressortir ses idées.

Niveau moyen.

L'étudiant pense à ce que l'on s'attendait qu'il penserait. Il traite les choses comme à peu près tout le monde. Il utilise des expressions et des structures de phrases ordinaires.

Niveau bas.

Pas d'originalité. Nombreux clichés.

EXERCICE.

Consigne: En vous inspirant ou non de l'exemple de critères de correction sans pondération qui précède, préparez une question à développement pour un prochain examen, en respectant les étapes précisées.

ÉTAPE 1: Quel est ou quels sont les objectifs dont vous voulez mesurer l'atteinte au moyen de cette question?

Vos étudiants sont-ils au courant qu'ils seront un jour évalués sur cet objectif?

OUI——— NON———

Si oui, comment en ont-ils été informés?

Si non, avez-vous une certaine assurance que l'étudiant pourra vraiment se préparer à répondre à une question visant à mesurer l'atteinte de cet objectif?

ÉTAPE 2: Transcrire ici la question d'examen, telle qu'elle apparaîtra sur la feuille de l'étudiant.

ÉTAPE: 3

a) Combien de points seront attribués à la réponse à cette question? ————

b) Quelle est la pondération de l'ensemble de l'examen? ————

c) Environ combien de temps l'étudiant a-t-il consacré (en classe et/ou en dehors) pour maîtriser le contenu visé par cette question?

———— heures, soit environ ————% de la session.

d) Combien prévoyez-vous de temps pour répondre à cette question?

——— minutes sur les ——— minutes que durera l'examen.

ÉTAPE 4: Si possible (c'est-à-dire si la question posée s'y prête), rédigez ici le genre de réponse que vous attendriez d'un étudiant ayant suivi votre cours.

ÉTAPE 5: Présentez ici la façon dont vous prévoyez corriger la réponse à cette question en précisant vos critères de correction.

DOCUMENT NO: 25

L'annotation critériée.

Lorsque nous avons traité de la correction des réponses à une question à développement, nous avons insisté sur la nécessité de définir des critères de corrections explicites de façon à objectiver, le plus possible, la notation des réponses à ces questions ouvertes.

Nous nous situions alors dans une perspective d'évaluation sommative. Mais comment corriger, dans une perspective d'évaluation formative, une réponse à une question ouverte?

Formuler plus clairement encore la question reviendrait à dire: "Comment traiter une question ouverte dans une perspective d'évaluation formative?"

Rappelons que cette correction doit alors essentiellement viser à informer l'étudiant quant à l'atteinte de l'objectif ou des objectifs que la question ouverte espère mesurer.

Nous estimons que la meilleur technique pour communiquer, dans les circonstances, ces informations à l'étudiant est l'annotation critériée, c'est-à-dire:

- des annotations rédigées par le professeur sur la copie de l'élève;
- annotations explicitement reliées à des critères préalablement définis;
- ces critères ayant été clairement communiqués à l'élève dans les consignes de travail.

LES CHAMPS D'APPLICATION DE L'ANNOTATION CRITÉRIÉE

Précisons ici que cette technique de l'annotation critériée s'applique non seulement aux réponses à des questions ouvertes, mais à tout travail de réflexion tel que:
rapport de laboratoire, dissertation, travail de recherche long ou court, rapport de stage, création littéraire, etc.

Sont ainsi définis ici:

a) la nature de la production de l'étudiant, production nécessairement personnelle (originale, différente des autres productions) et

b) l'intention du professeur d'aider, non de sanctionner la production de l'étudiant, par une intervention formative, en cours d'apprentissage.

NATURE DES CRITÈRES D'ANNOTATION

Comme il s'agit d'une production longue, on peut estimer que les critères seront de deux ordres:

a) des critères internes relatifs aux contenus: exactitude des faits, des liens effectués, pertinence et force des illustrations justesse des calculs, etc;

b) des critères externes relatifs à la forme: harmonie du développement, clarté de la langue, correction de l'orthographe, respect des règles de présentation, etc.

CONDITIONS D'EFFICACITÉ DE L'ANNOTATION CRITÉRIÉE

Pour qu'une annotation critériée soit significative, il faut:

a) que les objectifs du travail soient précisés;

b) que les critères d'annotation soient précisés par l'enseignant clairement communiqués à l'élève et explicités dans la consigne;

c) que les annotations soient rédigés en fonction des critères explicités et uniquement en fonction d'eux;

d) que l'annotation critériée puisse, comme toutes les autres interventions d'évaluation formative, déboucher sur des activités accessibles d'enseignement correctif.

Nous annexons à ce texte deux exemples de préparation pour une correction devant comporter des annotations critériées. On remarquera que les critères sur lesquels la correction doit s'appuyer sont définis au moment de la rédaction de la question ou des consignes de travail.

EXEMPLE 1

Cours de sciences politiques

Objectif terminal

L'étudiant sera capable de décrire le fonctionnement de l'Assemblée nationale du Québec.

Objectif intermédiaire concerné

Décrire la composition de la commission parlementaire réélue de l'Éducation et identifier les deux principaux rôles de cette commission de l'Assemblée nationale du Québec.

Exemple de question vérifiant l'atteinte de cet objectif.

En trente (30) lignes ou moins, décrivez dans un français correct,

a) la composition de la commission parlementaire permanente élue de l'Éducation;

b) les deux principaux rôles de cette comission.

Exemple de critères objectifs d'annotation que l'enseignant peut se donner en regard d'une telle question:

Pour a): mention du président, du rapporteur, des porte-parole, des représentants du gouvernement, de l'opposition officielle, des autres partis.

Pour b): identification:

. du rôle principal de la commission soit l'étude des projets de loi en 2e lecture;

. du rôle exceptionnel, soit l'examen d'un problème important, relié à un projet de loi ou à un règlement.

Pour l'ensemble:

. respect de la consigne quant à la longueur du développement;

. signal des informations non pertinentes;

. orthographe

Si on le juge utile, on peut pondérer ces critères d'annotation, par exemple, sur 20 points;

1. 1 pt par mention;
2. 4 pts pour chacun des rôles;
3. 1 pt pour la longueur du développement,
   2 pts pour l'absence d'informations non pertinentes;
   3 pts pour la qualité du français. (orthographe et syntaxe)

GUIDE POUR LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

L'EXPOSÉ

Parmi les activités d'apprentissage servant à l'atteinte de certains objectifs du cours, L'EXPOSE a été choisi par ton professeur. Ce genre de travail exige beaucoup de temps et d'énergie de ta part.

Pour faire en sorte que l'expérience de faire un exposé en classe accroisse à la fois ton efficacité et ta satisfaction personnelle, voici un guide qui t'aidera à comprendre ce que le professeur attend de toi, à mieux planifier ton travail et à savoir ce que signifie l'évaluation qui sera faite de ton travail.

Cet outil de travail a été préparé pour toi. N'hésite pas à l'utiliser!

CEGEP DE SOREL-TRACY

1984

QU'EST-CE QU'UN EXPOSE?

L'exposé ne se résume pas à la communication d'informations. L'exposé engage personnellement son auteur. Il doit livrer des messages, c'est-à-dire dégager une signification des faits ou des évènements sur lesquels il s'appuie. C'est donc une communication structurée de manière à livrer des massages qui provoquent une réaction.

a) Qu'est-ce qu'un message?

- Ce n'est pas un élément d'information descriptif

  ex.: le taux de suicides chez les adolescents en 1956 était de 1,5%

- C'est un élément d'information actif:

  - il s'accompagne de la signification que l'auteur veut qu'on en dégage

    ex.: en 1956, avec un taux de 1,5%, il y avait quatre fois moins de suicides chez les adolescents qu'aujourd'hui.

  - Il attire l'attention en exigeant un minimum d'effort de compréhension de la part de l'auditeur parce qu'il n'y a pas d'ambiguïté sur la signification de ce dont on parle

  - il provoque une réaction

  - il est facilement retenu

b) Comment se structure ce type de communication?

Pour que les messages soient compréhensibles, faciles à retenir et convaincants, l'auteur doit impérativement clarifier sa pensée. Cette clarté s'exprime essentiellement dans la structure de la communication.

Cette structure résulte de trois opérations:

1- ANALYSE DE L'INFORMATION (réflexion)
A partir d'informations, cette opération permet de découvrir l'idée maîtresse de son raisonnement en procédant par groupement des messages en ensembles cohérents, puis regroupements successifs des ensembles.

2- COMMUNICATION DU RAISONNEMENT (argumentation)
A partir de l'idée maîtresse, cette opération consiste à bâtir une structure d'argumentation, en sélectionnant les messages nécessaires et en les ordonnant. Les messages deviennent alors des arguments.

3- ENCADREMENT DE LA STRUCTURE (articulation)
Il s'agit, finalement, de faciliter la compréhension de l'ensemble: il s'agit de
a) rédiger une conclusion
b) rédiger une introduction
c) faire les transitions entre les parties.

Nous allons maintenant examiner plus en détails comment faire ces trois opérations.

I- L'ANALYSE DE L'INFORMATION (REFLEXION)

A- CHOIX DU SUJET

- **COMPRENDRE:** avant de commencer à travailler, il importe de saisir ce que le professeur veut vous faire réaliser en vous demandant de faire un exposé.

Voici trois façons pour arriver à comprendre:

1- étudier le présent document
2- demander au professeur de clarifier les points restés obscurs
3- utiliser les critères que le professeur utilisera pour vous évaluer comme outil d'auto-évaluation de votre préparation. (Ces critères sont exprimés dans la fiche d'évaluation qui se trouve à la fin de ce document)

- **CHOISIR UN SUJET QUI VOUS INTERESSE OU VOUS INTRIGUE**

Le travail que demande le professeur, pour être profitable, doit être assumé par celui qui doit le faire. Il vous faut donc vous impliquer dans ce travail en l'orientant dans un sens qui VOUS intéresse.
L'intérêt que vous portez pour le thème tel que vous allez l'exploiter attise la motivation, l'engagement personnel. Cherchez donc à développer un point de vue, un aspect ou un thème qui vous intéresse vraiment.

- **LIMITER VOTRE SUJET**

Il est souvent préférable d'avoir un sujet plus restreint et bien approfondi plutôt que d'aborder un thème vaste et de peu le développer.

B- RECHERCHE DES INFORMATIONS

- Vous trouverez toute l'information nécessaire au CENTRE DE DOCUMENTATION où vous trouverez également un personnel prêt à vous aider.
- Evaluez la pertinence des documents que vous trouverez: certains sont trop spécialisés, trop développés ou trop difficiles alors que d'autres sont trop simples, insuffisamment détaillés. Si vous hésitez quant à la pertinence de votre documentation, soumettez-la à votre professeur.

C- REGROUPEMENT LOGIQUE

1- LA CUEILLETTE DES INFORMATIONS PERTINENTES

Après avoir pris connaissance du contenu des documents par une lecture globale, c'est le temps de procéder à la "prise de notes". Il existe au moins trois méthodes courantes pour effectuer cette cueillette d'informations.

I- LE RESUME PROGRESSIF

Il s'agit de prendre en notes, au fur et à mesure de la lecture, les principaux éléments pertinents contenus dans le texte.

II- LA SYNTHESE RECAPITULATIVE

Il s'agit de souligner les idées importantes en lisant et, aussitôt après, de rédiger un condensé qui rassemble ces données en un résumé cohérent.

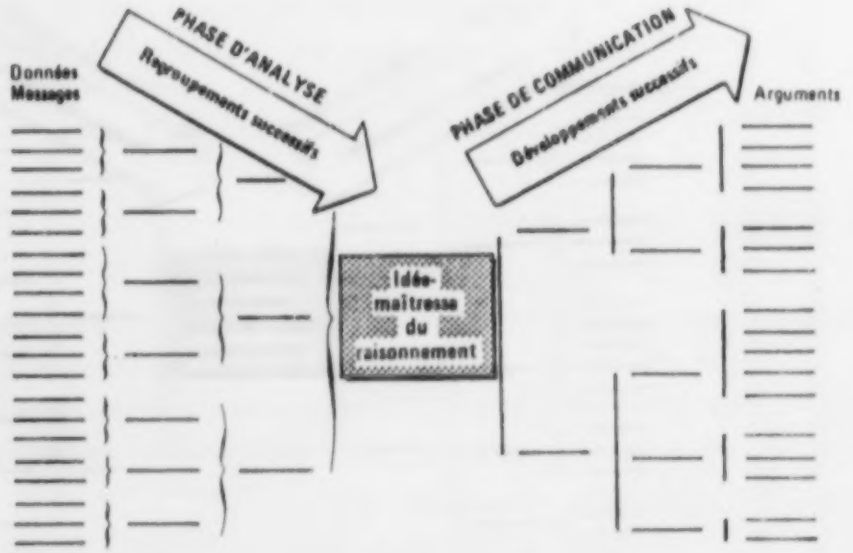
III- LES FICHES-IDEES

Cette méthode consiste à consigner de nombreuses "unités spécifiques d'information" pertinente, provenant des diverses sources et de les classer de manière à constituer la trame logique de votre développement.

2- LE REGROUPEMENT DES IDEES

Il faut se livrer deux fois au travail de regroupement des idées ou des faits: une première fois pour analyser, une deuxième pour communiquer.

L'ANALYSE ET LA COMMUNICATION SONT DEUX PHASES DISTINCTES ET S'EFFECTUENT SELON DES REGLES DIFFÉRENTES



- L'ANALYSE

Dans ce regroupement des idées, on essaie d'identifier l'idée maîtresse de son raisonnement.
De l'ensemble des faits ou informations retenues, il faut tirer des idées élémentaires, organiser ces idées pour se faire une opinion, en se gardant de toute idée préconçue.

Ce travail se fait en trois étapes:

1- le regroupement des messages ou des phrases en paragraphes

2- le regroupement en sections des paragraphes présentant un lieu logique

3- l'identification de l'idée maîtresse qui va, elle, résumer le tout.

- LE DEVELOPPEMENT

Dans le regroupement en vue de la communication, on repart de l'idée maîtresse du raisonnement et on la développe, en étayant les idées par des faits.

II- LA COMMUNICATION DU RAISONNEMENT (STRUCTURATION)

Pour communiquer clairement son raisonnement, une bonne structure est d'une importance capitale.

L'ordre d'élaboration de cette structure est le suivant:

1- développement
2- conclusion
3- introduction
4- transition

1- DEVELOPPEMENT

Le principal souci que vous devez avoir lors du développement, c'est la COHERENCE. Tout doit conduire à votre conclusion, vous devez supporter vos messages par des exemples ou des faits significatifs.

Chaque paragraphe, dans la mesure du possible, ne doit contenir qu'une idée.

2- CONCLUSION

La conclusion reformule, aussi adroitement que possible, la position ou la réflexion menée au cours du développement.
D'autre part, elle précise le terme de la démarche logique entreprise en indiquant où elle nous a conduit et où, par la suite, on pourrait aller.
Disons que la conclusion RESUME la démarche et précise le POINT D'ARRIVEE en évoquant des données telles que:

- les raisons de l'exposé
- la récapitulation des principales étapes
- les résultats (logiques ou autres) de la démarche
- l'appréciation des résultats (satisfaction, limites, opinion)
- les développements futurs possibles

3- INTRODUCTION

L'introduction sert à faire valoir un sujet, à le rendre attrayant, pour susciter l'intérêt, l'engagement de celui à qui il est présenté.
Dans l'introduction, on établit:

- le problème ou la question
- ce qu'on a l'intention d'accomplir (la solution qu'on croit pouvoir proposer)
- de quelle façon on compte conduire la démarche

4- TRANSITIONS

Les transitions permettent de saisir l'enchaînement des idées et ont pour objet d'aider le travail de réflexion de l'auditeur en facilitant le lien d'une idée à une autre.

Une bonne transition doit venir naturellement. De plus, sa longueur doit être adaptée à son utilité. Plus les parties reliées entre elles sont importantes, plus la transition devra être élaborée. Aussi, on peut rencontrer quatres types de transitions:

- LE MOT OU LA PHRASE

  ex.: De plus; au contraire; donc; après ce bref rappel...

- LA QUESTION

  ex.: Reste-t-il encore des problèmes à résoudre?

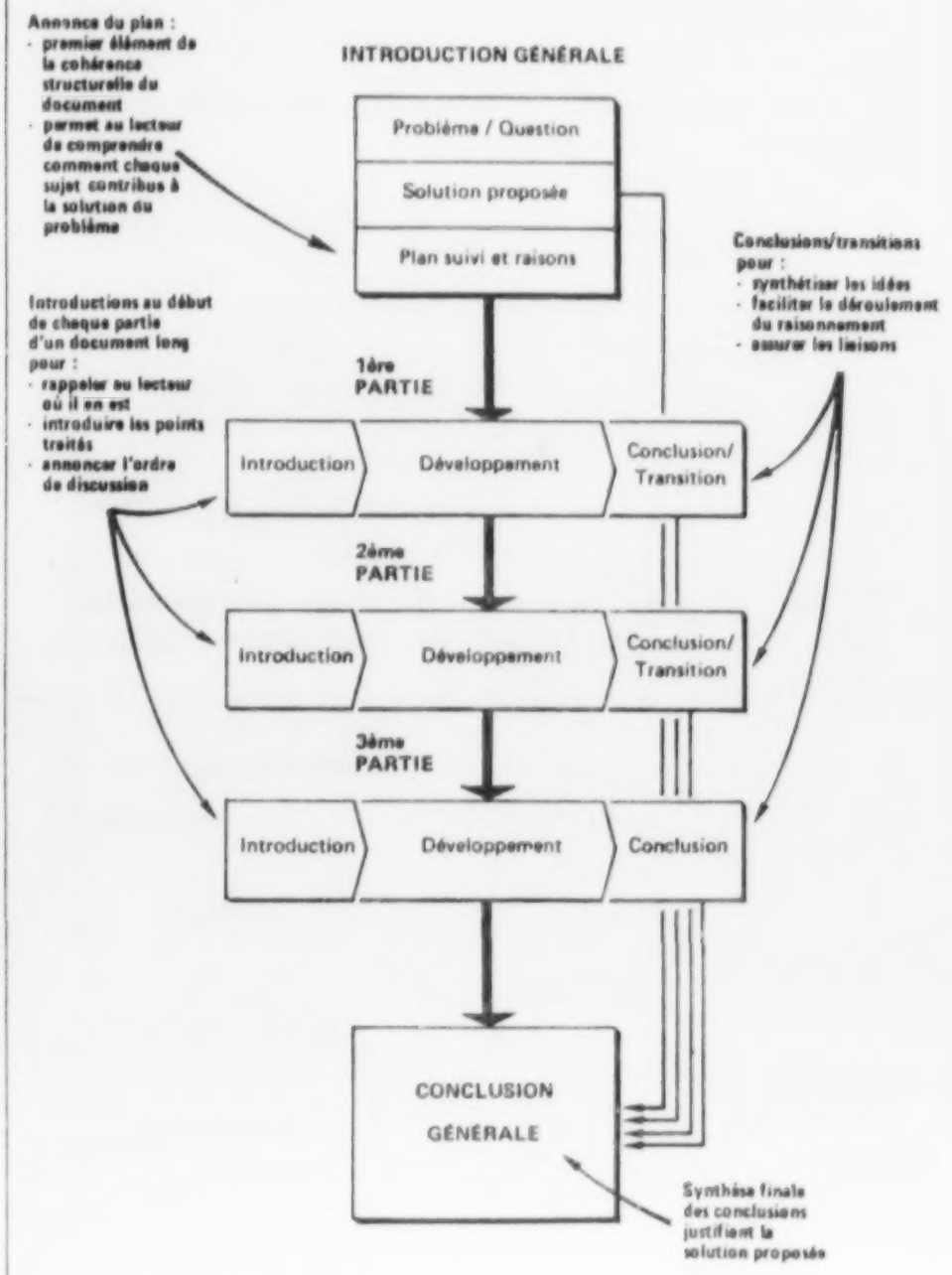
- LE PARAGRAPHE

  Lors d'exposés d'une certaine longueur il faut parfois:

  - résumer ce qui précède
  - expliquer le lien avec ce qui suit
  - annoncer le plan du développement à venir.

Les pièces de la structure étant assemblées, vous obtiendrez la séquence suivante: INTRODUCTION, DEVELOPPEMENT, CONCLUSION.

LA COHÉRENCE STRUCTURELLE D'UN DOCUMENT NÉCESSITE UN SOIN PARTICULIER



III- LA PRESENTATION A L'AUDITOIRE

La dernière partie de la préparation d'un exposé sert à maîtriser la forme de l'exposé. Elle consiste essentiellement à répéter, répéter, répéter... Ce, pour prendre de l'assurance, mieux faire l'exécution et s'appliquer à respecter le temps.

Mais auparavant, il faut s'assurer qu'on a tout ce dont on a besoin.

A- UNE BONNE STRUCTURE

Voici à titre de rappel synthétique les COMPOSANTES de ton exposé:

COMPOSANTE	DESCRIPTION
1- PRESENTATION PERSONNELLE	Se présenter et indiquer son intérêt pour le sujet traité
2- FOND DE L'EXPOSE	
• INTRODUCTION	
-MISE EN SITUATION	Celui qui fait l'exposé doit impliquer son auditoire dans la démarche qu'il désire entreprendre avec eux. Il doit, pour cela, relier le sujet à leur vécu, leurs préoccupations...
-IDEE MAITRESSE	L'orateur a déjà un point de vue par rapport au sujet qu'il va traiter. C'est à ce point de vue qu'il désire amener son auditoire.
-PLAN	Il faut annoncer les étapes par lesquelles l'auditoire sera conduit à partager l'idée maîtresse.
• DEVELOPPEMENT	
-DIFFERENTES PARTIES	L'idée maîtresse se développe par une série de parties qui contiennent chacune UNE idée principale contribuant au développement de l'idée maîtresse

-INTRODUITES ET CONCLUES	Chaque partie doit être située dans la démarche par rapport à ce qui précède et procède. Chaque partie doit donc être introduite et conclue.
-REGROUPEMENTS	Les différentes idées sont regroupées en vue de permettre à l'auditeur de découvrir la signification de l'idée maîtresse. Pour cela, les regroupements doivent être logiques et valables par rapport à l'argumentation développée.
-TRANSITIONS	Il faut que les liens logiques qui unissent les différentes parties soient explicites.
-POINTS DE REPERES	En tout temps, au cours de la démarche, l'auditeur doit savoir où il en est dans le développement.
• CONCLUSION -ANNONCE	Une fois le développement terminé, il n'est pas question d'apporter de nouvelles idées. L'auditeur doit savoir que l'argumentation est terminée. La conclusion doit être annoncée.
-REPRISE DE L'IDEE MAITRESSE	Puisque c'est au point de vue annoncé au début que vous désirez amener l'auditoire, c'est à elle que doit aboutir toute la logique de votre argumentation. Elle doit apparaître comme un aboutissement normal.
-FIN	L'auditoire doit percevoir que votre cheminement est complété.

B- DES SUPPORTS UTILES

Il est souvent important d'utiliser des supports audio-visuels pour compléter la partie orale de l'exposé. Ils servent à mieux faire comprendre le message et à faciliter sa rétention. On retient généralement trois à cinq fois mieux ce qui est vu que ce qui est entendu. Cependant, cela est vrai lorsque le support ne distrait pas l'attention de l'auditeur. Pour cela, il doit être simple, dépouillé et attrayant.

3- <u>SUPPORTS</u>	
• CLARTE	L'image, le schéma, le dessin, le transparent, la bande sonore, etc. ne remplacent pas l'exposé mais s'y intègrent par leur clarté, le peu d'effort requis pour qu'ils soient compris.
• UTILITE	Le support ne doit être utilisé que lorsqu'il contribue vraiment à la compréhension.

C- UNE CONDUITE DE COMMUNICATEUR

L'exposé exige qu'en expliquant sa réflexion, on sache non seulement capter l'attention de l'auditeur mais également la conserver jusqu'à l'échange qu'il devrait susciter. Pour cela, une certaine conduite s'impose. Voici en quoi elle consiste, essentiellement.

4- PRESENTATION	
• CONVICTION PERSONNELLE	L'auditeur doit percevoir qu'il est convié à une démarche importante. L'intérêt, l'enthousiasme et la conviction personnelle contribueront à cette perception essentielle.
• PRECISION DU DISCOURS	L'engagement de l'auditeur doit être soutenu par la facilité qu'il a à saisir votre démarche. La qualité de la langue et de l'élocution sont, pour cela, indispensables.
• CONTACT DES YEUX	Pour se sentir concerné, les gens doivent percevoir que c'est à eux qu'on s'adresse. Le regard rend plus personnel le message lorsqu'il établit le contact.
• VOLUME DE LA VOIX	Il faut d'abord entendre pour pouvoir comprendre.
• POSITION	Certaines conventions sociales concernant la position et la posture face à un auditoire doivent être respectées pour que la communication se fasse bien.
• GESTES ET DEPLACEMENTS	Les gestes et les déplacements ne doivent pas distraire ou agacer l'auditoire mais contribuer à la communication. Ils doivent donc paraître naturels.

IV- EVALUATION

Ainsi décrite, la préparation d'un exposé peut paraître une entreprise longue et difficile. Certes, "rien de ce qui se fait bien ne se fait vite", du moins au début. Le professeur sait bien que les habiletés nécessaires à la maîtrise de cette forme de communication ne s'atteint pas en une seule fois. C'est pourquoi l'évaluation qu'il fera sera un outil précieux pour tes progrès. Cette évaluation portera sur les aspects présentés sur cette fiche:

FICHE D'ÉVALUATION DE L'EXPOSÉ DE: _____

SUJET: _____

CRITÈRES D'ÉVALUATION	NOTATION											ANNOTATION
	INSUFFISANT				SATISFAISANT				EXCELLENT			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
■ PRÉSENTATION PERSONNELLE												
■ FOND DE L'EXPOSÉ												
• INTRODUCTION												
- ADÉQUATION DE LA MISE EN SITUATION												
- EXPRESSION DE L'IDÉE MAÎTRESSE												
- ANNONCE DU PLAN												
• DÉVELOPPEMENT												
- ÉVIDENCE DES DIFFÉRENTES PARTIES												
- QUALITÉ DE L'INTRODUCTION ET DE LA CONCLUSION DES DIFFÉRENTES PARTIES												
- VALEUR DES REGROUPEMENTS												
- ADÉQUATION DES TRANSITIONS												
- IMPORTANCE DES POINTS DE REPÈRES												
• CONCLUSION												
- CLARTÉ DE SON ANNONCE												
- REPRISE DE L'IDÉE MAÎTRESSE												
- ÉVIDENCE DE LA CONCLUSION												
■ SUPPORTS												
• CLARTÉ DU MATÉRIEL UTILISÉ												
• UTILITÉ DU SUPPORT CHOISI												
■ FORME DE LA PRÉSENTATION												
• CONVICTION PERSONNELLE												
• PRÉCISION DU DISCOURS												
• CONTACT DES YEUX												
• VOLUME DE LA VOIX												
• POSITION ET POSTURE												
• GESTES ET DÉPLACEMENTS												
CUMUL DES POINTS												

NOTE GLOBAL	/200
NOTE FINALE	/20

CONCLUSION

On peut donc dire que l'annotation critériée commence en quelque sorte avec la rédaction de la question, c'est-à-dire en prévoyant dès cette étape ce sur quoi cette correction s'appuiera. C'est une façon d'éliminer au départ une partie de l'arbitraire de la correction d'une question à réponse élaborée. Une fois ces critères établis, et communiqués à l'étudiant, le correcteur s'en tiendra strictement à eux.

BIBLIOGRAPHIE

BOJIM, J., DUNAND, M.
Documents et exposés efficaces
Paris, Les éditions d'organisation, 1982

DIONNE, B. et al.,
Les travaux au cégep
C.E.G.E.P. de St-Jérôme 1982

GAUTHIER, L., POULIN, N.,
Savoir apprendre
Sherbrooke, Les Éditions de l'Université
de Sherbrocke, 1983

GUIOMAR, M.G.,
Méthodologie du travail intellectuel
Collège de Sherbrooke

DOCUMENT NO: 26

Le journal de bord dans un contexte d'évaluation formative.

D'autres instruments qui ne sont pas des tests d'évaluation formative servent également à outiller une stratégie d'évaluation formative et d'enseignement correctif. Les documents 27 et 28 présentent deux de ces outils d'appoint: le journal et l'entrevue individuelle structurée.

Ce sont des instruments qui permettent d'effectuer le "suivi" du cheminement de l'étudiant et qui sont en quelque sorte complémentaires. Le journal de bord pouvant fournir une information précieuse pour l'entrevue individuelle.

Nous examinerons d'abord le sens un peu spécial que nous donnons ici à l'expression journal de bord, le type d'information qu'on peut y trouver, la forme qu'il peut prendre, ses conditions d'efficacité ainsi que quelques exemples de "journal de bord" qui ont fait leurs preuves.

Tel que nous l'entendons ici, dans un contexte d'évaluation formative, le journal de bord est un instrument préparé par le maître, rempli par l'élève, lequel y consigne des informations, des perceptions etc. destinées à être utilisées pour soutenir ses apprentissages.

Le journal de bord peut, de fait, soutenir le cheminement de l'étudiant dans des apprentissages de tous domaines: cognitif, affectif ou psychomoteur.

Dans le cadre de la présente activité cependant, il ne sera traité qu'en rapport avec les objectifs du domaine cognitif, objets de nos travaux actuels.

Selon les objectifs poursuivis et l'utilisation qu'on veut faire du journal de bord, celui-ci contiendra des éléments divers.

a) Questions soulevées par les cours collectifs

L'élève note, après un cours collectif, les questions soulevées par les activités d'apprentissage vécues par lui.

Cet exercice n'a de sens que si l'occasion est donnée à l'étudiant, très peu de temps après, d'obtenir une réponse, collective ou individuelle, à ses questions.

b) L'élève décrit à quoi sont utilisée les heures de travail individuel prévues par le cours.

Ces données sont particulièrement pertinentes si le professeur projette d'offrir des entrevues structurées portant sur les méthodes de travail.

c) Travaux individuels

L'élève réalise, dans son journal de bord, certains travaux individuels.

Il s'agit d'une formule fréquente en arts plastiques (esquisses); nous connaissons un professeur de graphisme appliqué au programme de technique de prothèses visuelles qui utilise la formule pour donner aux étudiants un feed-back continu sur l'habileté à percevoir les caractéristiques faciales et à les reproduire dans un croquis.

On pourrait penser à des applications semblables dans le domaine cognitif.

d) Descriptions de difficultés rencontrées en cours de travail

L'élève décrit les difficultés rencontrées au cours des exercices devant conduire à la maîtrise d'objectifs.

Formule qui peut fournir d'utiles informations sur le cheminement de l'apprentissage de l'élève, au moment de l'intervention corrective.

e) Auto-évaluation de l'atteinte d'objectifs

L'élève note, selon une technique ouverte ou fermée, le degré de maîtrise, qu'il croit avoir acquis, d'une habileté, d'un objectif.

Cet exercice, combiné à la comparaison avec des mesures, lors d'évaluations formatives ou sommatives, permet à l'élève de développer une autonomie de plus en plus grande par rapport à son cheminement en cours d'apprentissage.

Quant à sa forme, le journal de bord peut être:

a) tout à fait ouvert, ne comportant que quelques consignes relativement générales.
b) plutôt fermé, comportant des consignes précises, des questions auxquelles doit brièvement répondre l'élève, des échelles sur lesquelles il doit se situer, etc.
c) mixte, c'est-à-dire combinant les deux formes précédentes, comme l'exemple ci-joint. La forme du journal de bord sera, en quelque sorte commandée par les objectifs poursuivis, les contenus, les modes d'utilisation prévus.

5. Conditions d'efficacité

Le journal de bord risque d'être plus utile si les conditions suivantes sont respectées:

a) les objectifs d'apprentissage ont été précisé
Il est en effet plus facile de traiter de son cheminement vers un but précis que vers une vague cible;

b) les consignes sont claires
Le journal de bord étant essentiellement une cueillette d'informations que le maître veut réutiliser, il est important que les consignes indiquent de façon précise ce que doit faire l'étudiant pour communiquer les informations requises;

c) L'utilisation par l'élève et le maître est continue
Le journal de bord ne prend vraiment son sens que s'il accompagne vraiment le cheminement continu de l'étudiant; il n'est formatif que si le maître cherche régulièrement à répondre aux questions qu'y pose l'élève, à réagir aux perceptions qu'il y décrit, etc;

d) l'élève a accès à des rencontres individuelles avec l'enseignant
Seront abordés aux cours de ces rencontres, perceptions, méthodes de travail, identification des objectifs non atteints, ceci pour relancer la progression de l'élève vers l'atteinte de ses objectifs.

CONCLUSION

Le journal de bord peut être un merveilleux outil d'accompagnement de l'apprentissage de l'élève; il exige toutefois un assez lourd investissement, en temps, à la fois de l'enseignant et de l'élève; l'apprentissage assuré est peut-être à ce prix?

EXEMPLES DES DIVERSES FORMES QUE PEUT PRENDRE LE "JOURNAL DE BORD" EN ÉVALUATION FORMATIVE

Les notes de cours prises par l'étudiant sont une forme de journal de bord auquel on pense rarement. Elles constituent pourtant le journal de bord de sa compréhension de la matière qui lui est communiquée.

Les notes de cours sont un instrument que se donne l'étudiant mais sont également un istrument sur lequel comptent les professeurs.

L'examen des notes de cours peut être un excellent indice du niveau de compréhension qu'ont les étudiants de la matière et plus généralement de l'efficacité de notre enseignement. C'est pourquoi l'examen régulier des notes de cours pourrait être considéré comme une intéressante intervention d'évaluation formative surtout si, comme la plupart des autres formes de journal de bord, il conduisait à une entrevue structurée fournissant les corrections nécessaires.

EXEMPLE 1

GUIDE DE CHEMINEMENT
POUR L'AUTO-ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE

Nom: _____

Cours: _____

Présentation

"C'est en forgeant qu'on devient forgeron". C'est également en réfléchissant sur son apprentissage qu'on apprend à apprendre. Se saisir dans son cheminement de travail intellectuel constitue un outil de travail important pour apprendre à faire des travaux de recherche.

Voici un instrument servant à dégager son cheminement (cognitif et affectif) lors de la réalisation d'un travail scolaire. C'est un instrument qui saura se perfectionner grâce à vos remarques. Dans sa version actuelle, il cherche à porter au niveau conscient le vécu affectif et les transformations cognitives au fur et à mesure que se présentent les étapes de travail.

ÉTAPE 1: LES CONSIGNES

Voici les consignes:

RÉACTIONS

A- Ce que je comprends de ces consignes et des explications données par le professeur, c'est que je dois...
(Je dis en mes propres mots ce que je comprends de ce qu'on me demande de faire)

B- Comment je réagis à ce travail.
(Est-ce que je crois que ça va servir à quelque chose?
Est-ce clair pour moi? Est-ce que ce sera intéressant?)

B. Comment je réagis à ce travail. (suite)

_____

_____

_____

ÉTAPE 2: MA PROGRESSION

. Le temps qui m'est alloué: _____

. Mon plan de travail:

* N.B.: . Si ta recherche se fait strictement au centre de documentation (livres, documents audio-visuels...), suit la DÉMARCHE A.

. Si ta recherche se fait sur le terrain (interviews, sondages, fouilles, enquêtes...) suit la DÉMARCHE B.

DÉMARCHE A

Phase I- Recherche des documents

1. J'ai trouvé les ouvrages pertinents ☐ oui ☐ non

2. Je trouve la documentation

☐ facile à repérer

☐ introuvable

☐ suffisante

☐ insuffisante

3. Je n'ai pu me procurer les ouvrages parce que

☐ ils n'existent pas au Centre de documentation

☐ ils sont déjà prêtés

☐ ils sont introuvables

☐ je n'ai pas l'aide nécessaire pour cette opération

4. J'ai utilisé le temps prévu pour cette opération

☐ plus ☐ moins

5. Est-ce que j'aime ou n'aime pas chercher la documentation? Pourquoi?

Phase II- Traitement de l'information

1. J'ai lu intégralement tous les textes retenus

☐ 1 fois ☐ 2 fois

2. J'ai pris en note les éléments importants

☐ dès la première fois ☐ à la deuxième lecture

3. En choisissant ces pasages, je me suis immédiatement demandé pourquoi je les choisissais.

☐ oui ☐ non

4. Ai-je utilisé des fiches?

☐ oui ☐ non

5. Ai-je mis mes éléments en ordre ?

☐ oui ☐ non

6. Suis-je retourné aux textes pour comprendre certains éléments qui m'avaient échappé?

☐ oui ☐ non

7. Est-ce que je trouve une unité reliant tous les éléments que j'ai retenus?

☐ oui ☐ non

Phase III- Rédaction

1. Je recopie tels quels les passages choisis ☐ oui ☐ non

2. Je trouve pénible la rédaction d'un texte ☐ oui ☐ non
3. Je fais relire mon texte par quelqu'un d'autre avant de lui donner une forme définitive ☐ oui ☐ non
4. Je procède d'une autre façon que celles qui sont mentionnées

   Laquelle? _____

   _____

   _____

   _____

DÉMARCHE B

Phase I- Cueillette des données

. Description de ma démarche: _____

_____

_____

_____

_____

. Temps prévu: _____ . Temps réel: _____

. Description des difficultés rencontrées:

1 _____

_____

2 _____

_____

3 _____

_____

Phase II- Traitement des informations

. Description de ma démarche: _____

_____

_____

_____

_____

. Temps prévu:———————— . Temps réel:————————

. Description des difficultés rencontrées:

1- ———————————————————————————————

———————————————————————————————

2- ———————————————————————————————

———————————————————————————————

3- ———————————————————————————————

———————————————————————————————

Phase III- Production finale

. Description de ma démarche: ———————————————————

———————————————————————————————

———————————————————————————————

———————————————————————————————

———————————————————————————————

. Temps prévu: ———————— . Temps réel: ————————

. Description des difficultés rencontrées:

1———————————————————————————————

———————————————————————————————

2———————————————————————————————

———————————————————————————————

3———————————————————————————————

———————————————————————————————

ÉTAPE 3- TEMPS

1- Combien de jours se sont écoulés entre le début de mon travail et la fin de son exécution?
(nombre total de jours, y compris ceux où je n'ai pas travaillé à cela) ————————————————

2- Combien d'heures de travail ai-je consacré à la réalisation de ce travail? ————————————————

3- Ai-je l'impression que le temps alloué est:

☐ Suffisant ☐ Insuffisant

☐ Profitable ☐ Inutile

☐ Exagéré pour cette matière ☐ Approprié pour cette matière

4- Ai-je l'impression d'avoir bien utilisé mon temps?

☐ oui ☐ non

ÉTAPE 4- MODE DE TRAVAIL

. Ai-je travaillé seul ou en équipe? _____

. Ai-je consulté des camarades sur la façon de faire ce travail?

☐ oui ☐ non

. Ai-je partagé le travail avec quelqu'un d'autre?

☐ oui ☐ non

RÉACTIONS

1- Je crois que je suis plus efficace quand

☐ Je travaille seul

☐ Je travaille avec un camarade

☐ Je consulte après chaque phase

2- Je suis plus sûr de moi quand

☐ Je compare mon travail à ceux des autres

☐ Je sais que nous avons tous fait de la même façon

☐ J'ai suivi mon plan de travail

☐ Je consulte le professeur

3- J'apprends davantage quand

☐ Je fais moi-même le travail

☐ J'ai l'aide d'un camarade

☐ Je trouve chez d'autres les façons de faire

ÉTAPE 5: DIFFICULTÉS

Mon travail étant terminé, comment est-ce que je réagis par rapport aux difficultés que j'ai décrites précédemment.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

J'attribue mes difficultés à:

☐ la complexité du travail à faire

☐ la rareté des matériaux nécessaires

☐ mon savoir-faire

☐ l'absence d'aide

☐ la période de temps qui m'était allouée

☐ l'imposition d'un mode de travail qui ne me convient pas (équipe - individuel)

ÉTAPE 6: INTÉRÊT

Comment a évolué mon intérêt au cours de la réalisation de ce travail?

☐ Faible au début puis en augmentant

☐ Fort au début puis en diminuant

☐ Faible tout au long

☐ Fort tout au long

☐ Inégal (selon les moments)

RÉACTIONS

Ce qui suscite mon intérêt ou ce qui le tue c'est:

_____

_____

_____

_____

ÉTAPE 7: IMPACT

1- Ce travail m'a permis d'apprendre

ÉNORMEMENT PEU

2- Je crois connaître suffisamment le sujet pour pouvoir, sans préparation, en parler durant quelques minutes.

☐ oui ☐ non

3- J'ai parlé de ce sujet avec des amis.

☐ oui ☐ non

4- J'ai l'intention de lire davantage sur le sujet.

☐ oui ☐ non

5- C'est un sujet important.

☐ oui ☐ non

6- Les connaissances acquises me serviront plus tard.

☐ oui ☐ non

RÉACTIONS

_____

_____

_____

_____

EXEMPLE 2

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION ET D'ÉVALUATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES (SAVOIR-FAIRE ET MANIÈRE D'ÊTRE) DU COURS 145-644-76: STAGE D'HIVER ET SURVIE EN FORÊT.

NOM DE L'ÉTUDIANT: _____

SIGNATURE DU RESPONSABLE: _____

CONSIGNE

La grille d'observation des attitudes personnelles est accompagnée d'un journal de bord permettant à l'étudiant de commenter ses perceptions.

1- L'ÉTUDIANT

a) remplit la grille des attitudes personnelles en indiquant par un crochet si les comportements décrits correspondent ou non aux siens;

b) complète son journal de bord en commentant les circonstances qui lui permettent de croire qu'il a ou non les comportements identifiés.

2- LE RESPONSABLE

a) commente la perception qu'a l'étudiant de ses attitudes personnelles sur les lignes qui suivent chacun des comportements;

b) prend connaissance du contenu du journal de bord.

3- L'ÉTUDIANT ET LE RESPONSABLE

a) comparent leurs perceptions à partir de la grille des attitudes remplie;

b) s'entendent sur les correctifs à apporter.

ATTITUDES PERSONNELLES	OUI	NON
. S'affole face à une situation imprévue	☐	☐
. Accepte que les autres aient des opinions différentes des siennes	☐	☐
. S'absente sans motif connu	☐	☐
. Porte des vêtements appropriés à l'activité prévue	☐	☐
. Arrive à l'heure	☐	☐
. Se conforme aux délais fixés dans la réalisation des travaux	☐	☐
. Prend soin du matériel confié à l'équipe	☐	☐

JOURNAL DE BORD

ATTITUDES PERSONNELLES	OUI	NON
. Subit des contrariétés avec patience	☐	☐
. Agit avec sécurité dans l'usage des équipements dont il dispose	☐	☐
. Met en danger sa sécurité et/ou celle des autres	☐	☐
. Se soucie de la répercussion de ses actes sur les autres	☐	☐
. Accepte les conséquences de ses décisions ou des actes qu'il pose	☐	☐
. Se soucie d'avoir l'équipement minimum requis pour l'activité prévue	☐	☐

JOURNAL DE BORD

ATTITUDES PERSONNELLES			JOURNAL DE BORD
	oui	non	
. Va rencontrer les membres des autres équipes indûment	☐	☐	
_____			
_____			
. _____	☐	☐	
_____			
_____			
_____			

DOCUMENT NO: 27

L'entrevue individuelle structurée

DÉFINITION: Rencontre avec l'élève au cours de laquelle l'atteinte d'objectifs d'apprentissage est soit vérifiée, soit discutée, soit évaluée afin de fournir un feedback immédiat permettant à l'élève de prendre une décision éclairée sur une stratégie correctrice à adopter.

1- INTERPRÉTATION

L'entrevue d'interprétation de résultats vise à dégager avec l'élève toute la signification formative des résultats de son travail et des autres résultats fournis par d'autres instruments d'évaluation. Il est nécessaire alors que l'élève et l'enseignant aient une connaissance commune des éléments de discussion sur lesquels porte l'entrevue. L'enseignant doit donc s'assurer que les éléments d'information sur lesquels porte l'entrevue soient connus de l'élève et disponibles au moment de l'entrevue. Il ne s'agit donc pas de parler de résultats antérieurs sans avoir les documents nécessaires pour appuyer l'échange des interprétations. C'est à ce niveau que le "journal de bord" peut fournir matière à structurer l'entrevue.

Certains principes peuvent faciliter la tâche de l'enseignant lors d'une entrevue. L'entrevue sera d'une plus grande utilité s'il reconnaît:

a) Que l'élève apprendra à la condition de participer à l'entrevue.
b) Que l'élève verra l'utilité de l'enseignement correctif s'il comprend les informations fournies par les outils d'évaluation formative.
c) Que l'élève doit lui-même prendre des décisions quant au correctif à apporter pour valoriser cette démarche.
d) Que l'élève peut mal interpréter des résultats d'évaluation ou les paroles de son professeur. Il est dès lors important de vérifier sa compréhension et des résultats et de ce qu'on en dit.
e) Que trop d'informations peut nuire à l'entrevue autant que trop peu d'informations. Il faut donc dégager les informations pertinentes en vue d'une ou de quelques prises de décision.

2- STRUCTURE DE L'ENTREVUE

Pour tenir compte de ces principes, l'entrevue peut se structurer de la façon suivante:

a) Examen des objectifs, des instruments d'évaluation et des résultats obtenus.

But: Permettre à l'élève d'exprimer s'il considère les résultats obtenus comme des informations exactes sur l'atteinte d'objectifs d'apprentissage déterminés. Permettre à l'élève d'exprimer sa compréhension de ce qu'on lui a demandé de faire par rapport à l'évaluation qui est faite de ses performances.

b) Compréhension du rendement à partir des instruments d'évaluation.

But: Expliquer à l'élève la signification des résultats. S'assurer qu'il comprend ce qu'indiquent ses réponses ou ses résultats. Vérifier si l'élève comprend comment ces données prédisent ses performances ultérieures.

c) Réaction aux résultats.

But: Faire le lien entre les informations examinées et les moyens correctifs disponibles. Aider l'élève à utiliser les résultats pour élaborer un plan de travail permettant d'atteindre les objectifs.

3- MESURE

L'entrevue individuelle structurée peut également servir à mesurer l'atteinte de certains objectifs afin d'informer immédiatement l'élève des mesures correctives à prendre avant une évaluation sommative de l'atteinte de ces mêmes objectifs. Cet objet se retrouve essentiellement dans deux cas:

a) la mesure d'objectifs supposant l'expression orale.

Dans l'enseignement des langues, l'expression orale est une des habiletés qu'on cherche à développer. Il est cependant généralement

reconnu que l'établissement de critères de correction de l'expression orale est particulièrement difficile. Que signifie parler couramment? Quelle importance relative ont les différents types d'erreurs par rapport à la clarté du message?... Ces difficultés ne sont pas éliminées par l'entrevue. En effet, pour fournir des informations utiles, l'entrevue suppose deux instruments: une situation où les éléments qu'on désire mesurer doivent nécessairement apparaître et une grille de relevé et d'analyse des items mesurés.

Pour l'expression orale, des systèmes sophistiqués ont été élaborés. Grâce à des appareils, on peut tenir compte du rapport entre le débit du discours, la fréquence des erreurs et le type d'erreur effectuée. De tels appareils étant peu répandus, l'enseignant doit se construire une grille lui permettant d'isoler les éléments du discours dont il tiendra compte.

Pour se faciliter la tâche, l'enseignant devra prévoir un cadre d'entrevue contraignant afin qu'apparaisse principalement l'objet de la mesure à effectuer.

b) la mesure d'objectifs d'ordre supérieur.
Il est fréquent, du moins là où de tels objectifs sont visés, de faire des examens oraux de synthèse. On peut imaginer qu'on peut également mesurer la capacité d'analyse ou même la compréhension et la capacité d'évaluation de l'élève par le même moyen.

Ici encore, les critères doivent être établis avant la rencontre et des situations exigeant l'usage des habiletés cognitives supérieures doivent être soigneusement choisies.

Contrairement à la question à développement, l'entrevue permet à l'enseignant d'aider l'élève à surmonter des difficultés d'un ordre différent de celui qui est évalué par un test écrit. Ainsi, il pourra clarifier le sens de certains mots, fournir des informations supplémentaires, afin d'éliminer les obstacles et de pouvoir évaluer le processus cognitif. L'intervention de l'enseignant, l'accompagnement de l'élève dans sa démarche permet de mieux percevoir les obstacles

précis, les erreurs d'opération dans l'organisation du raisonnement de ce dernier.

Le relevé de ces erreurs d'opération et le soulignement de l'absence d'éléments du contenu nécessaires à un raisonnement articulé, permet de mesurer plus précisément l'atteinte d'habiletés cognitives supérieures.

Cet exercice peut être de nature formative s'il sert à informer l'élève sur la faiblesse de certaines opérations qui sont objet d'apprentissage et à conduire à un enseignement correctif.

4- ÉVALUATION

Suite à l'utilisation par l'élève d'un instrument lui permettant de faire le relevé d'informations sur sa méthode de travail (guide de cheminement) ou lui permettant de faire l'auto-évaluation de ses apprentissages (journal de bord ou carnet de stage), l'entrevue structurée peut permettre d'évaluer avec l'élève les informations recueillies.

Il s'agit alors, avec l'élève, d'étudier grâce à l'intrument utilisé soit sa méthode de travail, soit ses connaissances, soit ses habiletés et d'évaluer avec lui la pertinence de certaines activités d'apprentissage correctrices.

L'entrevue permet de confronter l'évaluation faite par l'élève, suite à l'étude du relevé des informations recueillies dans l'instrument utilisé, à l'évaluation de l'enseignant sur les mêmes informations. Cette opération peut habiliter l'élève à l'auto-évaluation objective basée sur la cueillette de données en confrontant son évaluation à celle d'une autre personne.

Une telle opération menée en cours de stage, en cours de session ou pendant l'exécution d'un travail long, pourrait avoir pour effet d'amener l'élève à profiter davantage de l'activité d'apprentissage en cours.

RÉSUMÉ

Pour être efficace, l'entrevue individuelle doit être STRUCTURÉE. Pour cela,

- l'objectif de la rencontre doit être précisé.
- un plan de rencontre peut permettre d'éviter de s'égarer et d'atteindre cet objectif.
- l'entrevue doit se faire autour de documents connus des deux interlocuteurs.
- elle doit conduire à une prise de décision par l'élève quant aux correctifs à apporter.
- lorsqu'il s'agit de mesurer l'atteinte d'objectifs d'apprentissage, l'objet de l'entrevue doit être contraignant et une grille d'annotation doit être utilisée.

D'autre part, l'efficacité de l'entrevue repose sur certains principes:

- l'élève doit participer.
- l'enseignant doit vérifier fréquemment la compréhension de l'élève.
- l'élève doit lui-même tirer les conclusions de l'entrevue.
- l'information traitée en entrevue doit être directement reliée à l'objectif poursuivi et connue des deux interlocuteurs.

Ainsi, l'entrevue structurée peut permettre une aide individuelle vraiment personnalisée.

DOCUMENT NO: 28

Taxonomie et évaluation

d'après BLOOM, B.S., HASTING, T.J; MADANS, G.F; Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning

DE LANDSHEERE, G; Evaluation continue et examens

et

La PÉPÉE, Collège Bois-de-Boulogne, mars 1972

Que veut-on évaluer? L'atteinte des objectifs éducatifs que nous poursuivons par l'enseignement. Ces objectifs, selon Bloom, appartiennent à trois domaines distincts: les domaines cognitif (penser), affectif (être satisfait ou irrité) et psychomoteur (agir). Séparer ces domaines est certes théorique. Peut-on penser sans éprouver de sentiment, agir sans penser? On le sait bien, c'est toujours l'organisme total qui répond à une situation. Ainsi, pour chaque comportement, une analyse subtile devrait révéler l'importance relative des composantes cognitive, affective et psychomotrice.

Cependant, pour arriver à évaluer l'apprentissage, nous sommes à la recherche de points de repère. C'est pourquoi nous allons couper arbritrairement le domaine cognitif du domaine affectif.

La taxonomie de Bloom nous offre les points de repère recherchés et nous aide à ne pas oublier certaines étapes de l'apprentissage.

RAPPEL

Vous constaterez, en examinant les exemples fournis dans ce document, qu'il est souvent possible de classer une même activité dans plusieurs catégories. L'activité, pour être exécutée par l'élève exigera

. CONNAISSANCE, si elle demande de se rappeler les éléments de réponse.
. COMPREHENSION, si elle lui demande de traduire l'information acquise antérieurement dans ses propres termes.
. APPLICATION, si elle exige qu'il utilise une méthode de résolution de problème.
. ANALYSE OU SYNTHÈSE, si l'analyse ou la synthèse des informations fournies n'a pas été faite préalablement.
. ÉVALUATION, s'il a par exemple à faire la critique du matériel qui lui a été fourni.

Il convient donc de garder ces considérations en mémoire pour apprécier les exemples apportés dans ce texte.

1- CONNAÎTRE DE MÉMOIRE

Définition: rappel ou recognition d'éléments spécifiques dans un domaine donné (savoir par coeur).

1- Des données particulières: appellations, faits, dates, symboles.

2- Des façons de traiter des données particulières (sans les appliquer): conventions, classifications, critères, méthodes.

3- Des données universelles: principes, lois, théories.

Rationnel: La connaissance, au moment de l'apprentissage, de détails qui seront oubliés plus ou moins rapidement, est indispensable pour développer des idées qui demeurent en nous et que l'on utilise pour des fins d'association ou d'interprétation.

ÉVALUATION

1- Caractéristiques d'un bon item:

a) Se situe à un niveau d'exactitude et de discrimination très similaire à celui de l'apprentissage.

b) Les termes utilisés ne sont pas nouveaux pour l'étudiant.

2- Genres:

a) Item de type ouvert (phrases à compléter, définitions...)

b) Items à choix multiple (vrai ou faux, choix de réponse...)

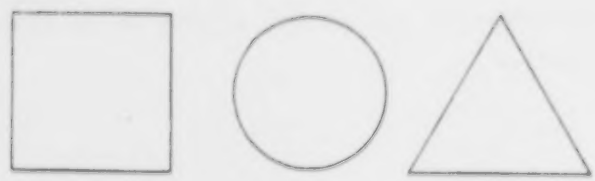
3- Exemples:

a) La deuxième guerre mondiale a eu lieu de 19— à 19——.

b) Donnez la définition d'un triangle rectangle.

c) Donnez la liste des étapes à suivre pour ajuster le carburateur d'une automobile.

d) Écrivez le nom de chacune de ces figures dans l'espace réservé à cet effet.



_____ _____ _____

e) Vous allez entendre l'enregistrement d'un mouvement tiré de cinq pièces musicales. A la fin de chacun des mouvements, il y aura une pause. Inscrivez alors le nom du compositeur sur la ligne correspondante.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

f) Qui était le troisième président des Etats-Unis?

(Encerclez le chiffre correspondant à la bonne réponse)

1- Adams

2- Clay

3- Jackson

4- Jefferson

5- Madison

2- <u>COMPRENDRE</u>

Définition : compréhension au niveau le plus bas. Par une formulation nouvelle du donné, l'individu, montre que le message a, pour lui, une signification. La compréhension se définit par trois opérations:

a) la transposition: le message est traduit en des termes différents ou en des symboles différents. Le contenu est conservé mais la forme est modifiée.

b) L'interprétation: le matériel est réarrangé. Ce nouvel arrangement suppose la capacité de reconnaître et de saisir les idées maîtresses d'une communication et de comprendre les rapports existants entre elles. Il faut expliquer ou résumer une communication.

c) L'extrapolation: dépassement de l'aspect littéral de la communication pour en inférer les conséquences ou les extensions possibles.

Rationnel: La compréhension est le but ultime de la communication et de la mémorisation.

ÉVALUATION:

1- Caractéristiques d'un bon item:

a) l'item ne doit pas reposer sur un matériel identique à celui de la situation d'apprentissage mais ne doit pas non plus lui être complètement étranger car dans le premier cas, l'item mesurerait la connaissance du matériel et dans le second, il évalueraitun objectif d'application ou d'analyse.

b) l'item doit avoir des caractéristiques similaires au matériel enseigné aux plans de sa formulation, de sa complexité et de son contenu.

2- Exemples

a) Au cours de physique, nous utilisons les termes "hypothèse", "théories" et "méthode scientifique". Dites en vos propres mots et en vous appuyant sur vos expériences de la vie de tous les jours, ce que ces mots signifient pour vous.

b) Un groupe d'évaluateurs est engagé pour la production d'une taxonomie des objectifs éducatifs. En français courant, que devront faire ces personnes?

1- Évaluer les progrès de l'éducation.

2- Classifier les objectifs d'apprentissage.

3- Préparer un curriculum.

4- Construire des exercices d'apprentissage.

c) Afin d'évaluer les affirmations faites sur le graphique, utilisez les énoncés suivants:

I- C'est exact.

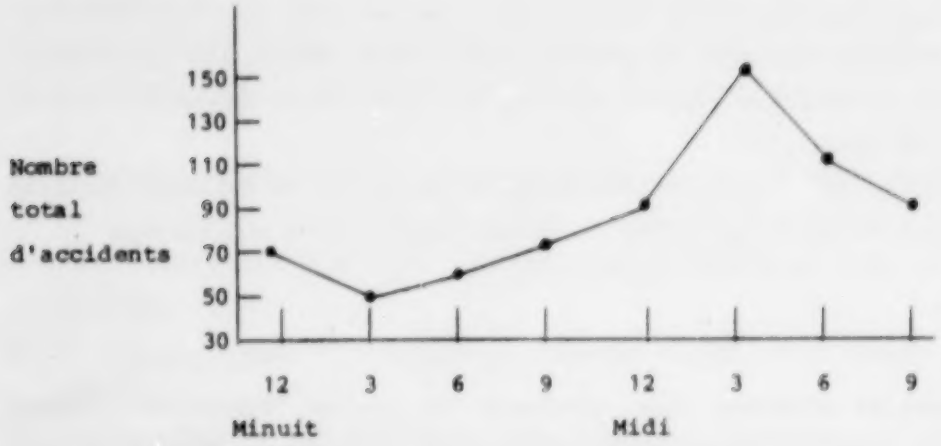
II- C'est probable.

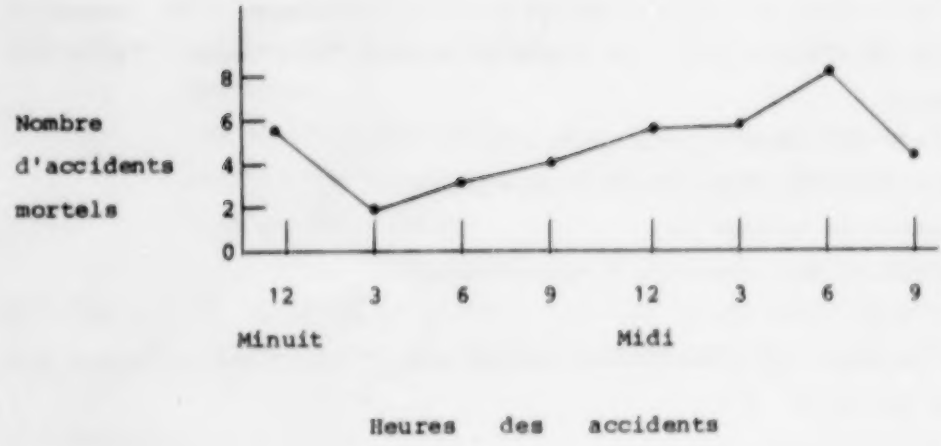
III- Les faits ne sont pas à eux seuls suffisants pour indiquer si l'afirmation est exacte ou fausse.

IV- C'est probablement faux.

V- C'est faux.

Voici les graphiques représentant le nombre total d'accidents survenus à l'intérieur de corridors de 3 heures (1h1/2 avant et 1h1/2 après) dans la ville de Montréal en 1980.





1- Le nombre total d'acidents indique une baisse considérable entre minuit et 3h00.

2- La plupart des accidents mortels à se produire entre minuit et 3h00 étaient le fruit de conduites en état d'ébriété.

3- Le nombre d'accidents à 10h00 était moins élevé que le nombre d'accidents à 11h00.

4- Le plus grand nombre d'accidents mortels est arrivé à minuit.

5- La plupart des conducteurs impliqués dans des accidents entre midi et minuit étaient des femmes.

6- Le nombre d'accidents à survenir au centre ville était légèrement plus bas en après-midi qu'en avant-midi.

7- Il y a eu moins d'accidents mortels entre minuit et 6h00 qu'entre 15h00 et 21h00.

8- Le nombre total d'accidents à l'heure a été plus élevé à 5h00 qu'à 1h00.

9- Les services de police doivent augmenter leur surveillance routière.

10- Un peu plus de 7% des accidents à survenir à minuit étaient mortels.

3- APPLIQUER

Définition: utilisation d'abstraction dans des situations particulières et concrètes.
Les abstractions peuvent être des idées générales, des règles à suivre, des façons générales de procéder, des principes techniques ou des théories.

Rationnel:on ne comprend réellement une idée ou un principe quand on peut en faire usage dans un problème nouveau ou une situation nouvelle.

ÉVALUATION:

1- Caractéristiques d'un bon item:

a) les problèmes ou les situations doivent contenir des éléments non-familiers ou nouveaux pour l'étudiant.

b) Le problème doit être posé de façon à ce que l'étudiant ait à le transformer pour y retrouver un modèle appris et appliquer les principes et les généralisations pertinentes à la solution.

c) le problème doit se résoudre, au moins en partie par l'utilisation de principes et de généralisations.

NOTE: . Un principe est l'énoncé d'un processus ou d'une relation. Il décrit une loi fondamentale ou une loi acceptée par les théoriciens dans un domaine donné. Ces principes sont vrais sous une grande variété de conditions.

. Une généralisation est un énoncé général ou une inférence qui résume une série d'informations ou d'événements particuliers. Les généralisations ne sont vraies que sous certaines conditions et l'étudiant doit donc en reconnaître les limites.

2- Comportements visés (dans un ordre hiérarchique):

a) L'étudiant identifie les principes et les généralisations pertinentes à la solution du problème.

b) L'étudiant reformule le problème de façon à déterminer les principes et les généralisations nécessaires à la solution.

c) L'étudiant spécifie les limites du principe ou de la généralisation étudié.

d) L'étudiant reconnaît les exceptions d'une généralisation et les explique.

e) L'étudiant explique de nouveaux phénomènes par des généralisations et des principes appris.

f) L'étudiant justifie une action ou une décision face à une nouvelle situation à l'aide des généralisations et de principes appropriés.

h) L'étudiant explique son raisonnement pour utiliser un ou plusieurs principes dans une nouvelle situation.

3- Exemples:

1- Comportements A et B

Voici des principes fondamentaux sur lesquels le gouvernement provincial repose:

a) C'est la majorité qui gouverne.

b) La responsabilité d'un gouvernement provincial s'exerce dans des secteurs déterminés.

c) Le gouvernement est responsable du bien-être des citoyens.

d) D'autres principes non énumérés.

Pour chacune des pratiques suivantes, indiquez le principe en cause. Inscrivez "D" si aucun des principes énumérés ne convient.

1) M. René Lévesque, chef du PQ est premier ministre.
2) Le gouvernement offre l'assurance-santé.
3) Le gouvernement impose une taxe sur l'essence, l'alcool...
4) Le vice-roi peut demander au chef de l'opposition de former un gouvernement.

II- Comportements C et D

En utilisant l'équation $d = 1/2\ gt^2$ pour calculer le temps de chute d'un corps donné, d'une hauteur "h" jusqu'au sol, lequel des deux facteurs (ci-bas) introduirait le maximum d'erreur?

A- Facteur 1 (variation de gravité)
B- Facteur 2 (variation de la résistance de l'air)
C- Facteur 1 pour les hauteurs au-dessus d'une certaine grandeur
Facteur 2 pour les hauteurs en-dessous de celle-ci
D- Facteur 2 pour les hauteurs au-dessous d'une certaine grandeur
Facteur 1 pour les hauteurs en-dessous de celle-ci.

III-Comportement E

Si on soulève fréquemment le couvercle d'une marmite dans laquelle un liquide est en train de chauffer, le liquide prend plus de temps à bouillir parce que:

A- un liquide boue à une température plus élevée si la pression augmente.
B- La vapeur qui s'échappe enlève de la chaleur du liquide.
C- La vapeur qui s'échappe diminue le volume du liquide.
D- La température de la vapeur est proportionnelle à son volume à une température constante.
E- En laissant plus d'air entrer on augmente la pression sur le liquide.

IV- Comportement F

On donne une accélération maximale à une automobile ayant une masse de 1000 kilogrammes

Si on place maintenant dans l'auto une cargaison de 1000 kilogrammes l'accélération maximale qu'on pourra donner à l'auto sera

1- deux fois plus grande

2- la même

3- la moitié moins grande

Dans la solution de ce problème, à quelle loi ou définition avez-vous fait appel directement?

A) la première loi du mouvement de Newton

B) la deuxième loi du mouvement de Newton

C) la loi de la gravité de Newton

D) la loi des corps en chute libre

E) définition

V- Comportement G

Suite à une guerre, on prédit une inflation exagérée. Si vous êtes conseiller financier au Conseil du Trésor, indiquez quelles sont

A- les dispositions que vous préconisez

B- les dispositions que vous rejetez

pour ralentir ou retarder le mouvement inflationnaire.

1- Augmenter le taux d'escompte.

2- Favoriser l'emprunt d'argent par les compagnies, à des taux avantageux.

3- Encourager les gens à encaisser leurs bons d'épargne.

4- Couper les dépenses du gouvernement.

5- Déployer un vaste programme de travaux publics.

6- Diminuer considérablement les taxes.

VI- Comportement H

Une grande ville s'approvisionne en eau à partir d'un grand lac et les égouts sont déversés dans une rivière qui s'écoule à partir du lac. Cette rivière, à un moment donné se déversait dans le lac mais à la période glaciaire la direction de son courant s'est renversé. Occasionnellement lors des fortes pluies du printemps, l'eau de la rivière est refoulée dans le lac. Que pourrait-on faire pour protéger efficacement et économiquement la santé des habitants de la ville?

Choisissez la conclusion que vous croyez la plus consistante avec les données précédentes et la plus raisonnable à la lumière de vos connaissances.

Conclusions:

A- On devrait augmenter la quantité de produits chimiques servant à purifier l'eau au printemps.

B- On devrait construire un système de traitement des égouts avant le ressac de la rivière.

C- On devrait puiser l'eau dans le lac à une bonne distance de l'embouchure de la rivière.

Choisissez les raisons venant appuyer votre conclusion.

1- Etant donné que les bactéries ne peuvent survivre dans un milieu salin, on peut dire qu'elles ne peuvent survivre dans l'eau.

2- L'abondance de bactéries dans les égouts n'est pas dommageable aux humains.

3- L'addition du chlore à l'eau est une des méthodes les moins coûteuses pour éliminer les bactéries dangereuses.

4- Un système de traitement des eaux usées est moins coûteux que l'usage massif de chlore.

5- Plus la quantité de bactéries augmente dans l'eau, plus la quantité de chlore nécessaire à leur extermination augmente.

6- Le système de traitement des eaux est le seul moyen efficace connu pour rendre l'eau potable.

7- Il est d'usage courant, dans la plupart des villes, d'utiliser le chlore pour combattre les bactéries.

8- Les égouts déversés dans un lac ont tendance à rester près du point d'entrée.

9- Les bactéries en contact avec le chlore s'éloignent afin de survivre.

10- L'addition d'une petite quantité de chlore à l'eau extermine toute bactérie dangereuse.

4- ANALYSER

Définition: décomposition d'une communication en ses éléments constitutifs de façon à ce que la hiérarchie des idées ou la relation entre ces idées soit explicitée. Cette décomposition touche trois aspects:

1- La recherche des éléments

ex: Distinguer les faits des hypothèses dans une communication.

2- La recherche des relations

ex: Faire ressortir la logique des hypothèses par rapport aux renseignements dont on dispose.

3- La recherche des principes d'organisation

ex: Identifier les techniques de propagande utilisées dans les tracts.

Rationnel: dans une société caractérisée par le changement, la capacité d'analyse s'avère essentielle pour identifier les éléments réellement nouveaux, pour explorer les causes des changements et le bien-fondé de leur apparition, pour prendre des décisions et solutionner les problèmes.

ÉVALUATION:

Caractéristiques d'un bon item:

1- La situation ou le problème doit être nouveau pour l'étudiant.

2- Le matériel doit être disponible à l'étudiant au moment où il en fait l'analyse.

3- L'item doit viser un des comportements sous-jacents à la capacité d'analyser un problème.

Comportements visés:

1- L'étudiant classifie les mots, les phrases et les énoncés d'un document à l'aide des critères analytiques proposés.

Exemple: Indiquez à quelle catégorie les affirmations appartiennent.

CATÉGORIES

A- Un fait démontré expérimentalement ou observé systématiquement.

B- Un fait nié par des expériences ou l'observation.

C- Une partie d'une théorie reconnue.

d- Une contradiction par rapport à une théorie acceptée.
e- Une vérité dépendant de la définition donnée aux mots utilisés.

AFFIRMATIONS

1- L'eau gèle à 0^0C.
2- L'intérieur d'un atome est surtout constitué par le vide.
3- La pression exercé par un gaz est due au poids des molécules.
4- Le fer rouille au contact de l'oxygène.
5- Des volumes égaux de gaz différents à la même température et à la même pression ont le même poids.
6- La résistance de deux conducteurs en série est plus grande que leur résistance en parallèle.

2- L'étudiant infère certaines qualités ou caractéristiques implicites du matériel à partir d'indices disponibles dans les documents.

Exemple: En tenant compte du texte donné, l'étudiant répond aux questions suivantes:

1- Dans l'argumentation de Leibnitz sur la "quantité de mouvement", sa première affirmation établit:

a) Une définition du terme "force" s'appliquant à un corps en chute libre à partir d'une hauteur donnée.
b) Une relation entre un corps en chute libre et un corps projeté vers le haut, à contre-sens de la gravité.
c) Le principe de la présence d'un mouvement suffisamment fort pour ramener un corps tombé d'un point "h" à son point de départ.
d) L'équivalence entre le poids et la force motrice.

2- Sa deuxième affirmation établit:

a) Une définition du terme "force".
b) Une relation entre hauteur de chute et vélocité motrice.
c) Une relation entre hauteur de chute et poids du corps.
d) Le cas particulier des machines.

3- Dans son étude de la séparation des particules, Lavoisier ne tient pas compte du fait que:

a) tout corps qui a subi une expansion par la chaleur peut être contracté par le refroidissement.

b) Il y a encore des températures atteignables en dessous du point auquel les corps gardent une dimension constante malgré un refroidissement supplémentaire.

c) La dimension de chacune des particules individuelles n'est pas affectée par la chaleur.

d) Il y a un point sur l'échelle des températures sous lequel toute indication est non significative.

3- A partir de certains critères et des relations trouvées dans le matériel, l'étudiant infère les hypothèses et les conditions implicites requises ou nécessaires.

Exemple: Vous entendrez une seule fois le thème et la variation numéro 1... Si vous comparez l'effet de la variation à celui du thème, vous direz qu'il paraît plus vivant à cause

a) du temps plus rapide de la variation

b) de la succession plus rapide des notes de la variation

c) à la fois de a et b

d) ni a, ni b.

4- L'étudiant utilise des critères externes pour identifier un modèle, un arrangement, une structure, dans le matériel analysé.

Exemple: L'impression de masse que donne cette sculpture (présentée pour la première fois aux étudiants) résulte,

a) du matériel utilisé

b) de la couleur

c) de la forme

d) du traitement de la surface

5- L'étudiant reconnaît les principes organisateurs ou la structure de base du document.

Exemple: A partir de cette affirmation (donnée) on peut retrouver l'élément qui, selon l'auteur sert de principe organisateur de la pièce. Ainsi, on peut dire que la pièce, selon son auteur est structurée autour

a) d'une action

b) d'un personnage

c) d'une idée

d) d'un effet sonore

e) d'une structure de présentation

6- L'étudiant infère le but ou le point de vue à la base du document.

Exemple: La meilleure description de cet extrait est

a) une interprétation de la pièce.

b) une analyse d'un personnage.

c) un résumé du thème.

d) une analyse du type de pièce.

e) un compte rendu des événements relatés par la pièce.

5- SYNTHÉTISER

Définition: "mettre ensemble" des parties ou des éléments séparés de façon à former un tout.

Cette activité se manifeste par des comportements tels que:

a) Produire une oeuvre personnelle

Exemple: narration captivante d'une expérience vécue.

b) Elaborer un plan d'action répondant aux exigences fixées.

c) Dériver un ensemble de relations abstraites.

Induire une règle.

Rationnel: Cet objectif se rapproche d'un objectif de créativité. A l'encontre des objectifs déjà mentionnés, la synthèse fait appel, comme créativité, à une pensée divergente où la bonne solution ne peut être prévue à l'avance. L'étudiant produit par lui-même des idées ou des plans d'action. L'objectif de synthèse est donc un objectif culminant en éducation puisque l'étudiant devient lui-même un théoricien, un artiste, un maître,...

ÉVALUATION

1- Caractéristiques d'un bon item:

a) le problème doit être nouveau et l'étudiant doit avoir la liberté de la redéfinir selon ses besoins ou critères internes.

b) L'étudiant peut attaquer le problème à l'aide d'un matériel varié qu'il pourra conseiller s'il en ressent le besoin. Le temps alloué, les conditions de travail, etc. doivent être aussi éloignés que possible d'une situation d'examen contrôlé.

c) Le produit final doit répondre à l'objectif visé.

2- Comportements visés:

a) Production d'une communication où l'auteur essaie de faire partager à d'autres des idées, des sentiments ou des expériences. La communication peut prendre la forme d'un texte écrit ou oral, d'un poème, d'une peinture etc.

Exemple: Composition (temps alloué: 2h à 2h30)

Directives: Lisez le commentaire suivant et répondez à la question qui s'y rattache.

Commentaire: "Chaque déclaration, que ce soit d'un politicien américain, d'un diplomate russe ou de la reine d'Angleterre, prétend établir les conditions sine qua non de la paix. Cependant, aucune de ces déclarations n'aborde réellement les facteurs déterminants des conflits entre nations. Aucune, non plus, n'établit à la fois les changements internes et externes à effectuer pour rétablir la paix."

Question: Êtes-vous d'accord ou en désaccord avec ce commentaire? Tout en défendant votre point de vue, explicitez quelles seraient selon vous les conditions d'une paix durable. De plus, décrivez et défendez le bien-fondé d'une politique que notre pays devrait adopter en ce sens.

b) Production d'un plan ou d'un ensemble d'opérations (élaboration d'un plan de travail ou d'action).

Exemple: Il faut mesurer la quantité de chaleur présente lors de la combustion complète d'un certain type de charbon. L'échantillon est placé dans une capsule de fer blanc; on laisse pénétrer l'oxygène et on scelle la capsule. La capsule est immergée dans de l'eau placée dans un contenant isolé. Le contenu de la capsule est allumé par une étincelle électrique. La quantité de chaleur présente dans la capsule est déterminée par l'augmentation de chaleur de l'eau ambiante.

Directives: Tout en considérant le but de l'expérience décrite ci-dessus, choisissez l'élément le plus approprié pour chacun des items en présence.

1- Le poids de l'échantillon de charbon

a) Doit être connu exactement.

b) Doit être connu approximativement, soit 50% à peu près.

c) N'a pas avantage à être connu, pourvu qu'il soit pour le moins égal au poids de l'eau.

d) Importe peu.

2- La quantité d'eau dans le contenant

a) Doit être connu exactement.

b) Doit être connue suffisamment pour compenser l'évaporation.

c) Importe peu pourvu que la capsule en soit recouverte.

d) Importe peu mais ne devrait pas recouvrir la capsule complètement.

c) Élaboration d'un ensemble de relations abstraites (pour classifier ou expliquer des données ou des phénomènes, le produit peut être un schéma classificatoire, un modèle explicatif, un schéma conceptuel ou une théorie).

Exemple: Imaginez que vous êtes capable de voyager dans le futur et d'étudier la culture du Québec dans deux cents ans d'ici. Vous constatez que la majorité des postes influents sont occupés par des femmes. Quand vous interrogez les gens, ils vous disent que l'intelligence, la bonté et le respect du travail créateur sont les plus nobles caractéristiques de l'homme et que la femme, par nature, dépasse l'homme à ces trois points de vue.

Écrivez un essai pour décrire les autres changements sociaux qui pourraient accompagner le changement décrit ci-haut.

ÉVALUER

Définition: Poser un jugement sur la valeur des idées, des travaux, des solutions, des méthodes, du matériel, etc... Donc, porter un

jugement qualitatif ou quantitatif établissant dans quelle mesure ces éléments répondent à des critères pour apprécier la précision, l'efficacité, la justesse, etc... de tel ou tel élément, solution, idée, etc... Les jugements posés peuvent être qualitatifs ou quantitatifs: les critères utilisés, déterminés par l'étudiant ou proposés par le professeur.

Rationnel: Malgré sa complexité, l'évaluation apparaît comme un des objectifs les plus importants en éducation dans notre société. De plus en plus, la société exige du citoyen qu'il participe à l'évaluation des politiques sociales, des décisions politiques et des actions gouvernementales.

ÉVALUATION

1- Caractéristiques d'un bon item:

a) Le problème doit être nouveau.

b) La description du problème ou le matériel à évaluer doit être disponible à l'étudiant et il doit pouvoir s'y référer au moment où il en fait l'évaluation.

c) Le problème doit répondre à l'un des comportements visés par l'objectif (voir ci-bas).

2- Comportements visés:

a) Poser un jugement sur un document à partir de sa justesse, de sa précision et de la qualité du travail exécuté.

Exemple: Deux chercheurs, Smith et Jones, après a oir étudié le relevé de leurs observations, mirent à l'épreuve en laboratoire les conclusions auquelles ils étaient arrivés. Smith préleva des oeufs dans le Lac H et fit l'expérience suivante: il distribua les oeufs également dans dix réservoirs identiques sauf pour la température. Chacun d'eux était maintenu à une température constante différente pour chacun de 5^0C à 30^0C. Il releva le nombre d'éclosions de poissons dans chacun des réservoirs.

Jones mena une série d'expériences. Chacune d'elles était identique à celle de Smith, mais les oeufs provenaient pour:

- l'expérience 1 du lac L
- l'expérience 2 du lac I
- l'expérience 3 du lac G
- l'expérience 4 du lac H
- l'expérience 5 du lac B
- l'expérience 6 du lac A

Faites la liste exacte des facteurs biologiques non contrôlés dans l'expérience de Smith mais bien définis par celles de Jones.

b) Poser un jugement sur un document à partir de la consistance des arguments présentés, des relations entre les hypothèses, les faits et les conclusions, de sa justesse logique et de son organisation.

Exemple: On peut démontrer le rapetissement de la terre à partir de l'existence de strates de rochers complexement recroquevillées.

1- Pourvu que ce fait soit appuyé par l'évidence que des tensions compensatoires ne se sont pas produites dans d'autres régions.

2- Pourvu que les plissements du roc soient dans l'ensemble dans la direction nord-sud.

3- Pourvu qu'on puisse retrouver de tels plissements en profondeur, soit à plus de 200 kilomètres.

4- Pourvu qu'on reconnaisse que la terre est en processus de refroidissement.

5- Sans réserves, étant donné qu'un plissement produit toujours un rapetissement de surface.

c) Identifier les valeurs et les points de vue utilisés lorsqu'on pose un jugement.

Exemple: Déceler les sophismes dans une discussion. (ce qui a l'air vrai en apparence mais ne l'est pas en réalité.)

d) Poser un jugement sur un travail en le comparant à d'autres travaux.

Exemple: "Si nous acceptons que nous voulons la paix et que la justice est le seul moyen de l'obtenir, alors nous pouvons commencer à percevoir les tendances majeures d'une politique pour le temps présent et les fondations constitutionnelles d'un ordre social futur. Nous devons abandonner la recherche du pouvoir et tendre à une politique basée sur la justice dans notre pays et ailleurs".
Analyser et évaluer cette position idéologique en vous appuyant sur les principes et les idées de Kennan dans son livre "american Diplomacy".
(note: les étudiants ont étudié le livre en classe)

e) Poser un jugement sur un travail en utilisant un ensemble donné de critères ou de normes.

f) Poser un jugement à partir de ses propres critères ou normes (ces critères étant explicités et justifiés).

Exemple: Écrivez un essai de 400 à 600 mots portant sur un des quatre poèmes que vous avez lu hors-classe au cours du dernier semestre.
Votre essai doit respecter les trois conditions suivantes:

1- Porter un jugement sur le poème (la valeur de son intention, la valeur des moyens utilisés, sa vérité, sa beauté, etc.).
2- Expliciter chacun des critères utilisés pour porter votre jugement.
3- Discuter en détails les parties du poème servant à appuyer votre jugement.

DOCUMENT NO: 29

Guide de révision d'une épreuve.

I- CONSTRUCTION D'UN TEST FORMATIF COMPOSÉ D'ITEMS OBJECTIFS: NEUF ÉTAPES

1- Choix des objectifs-cibles:
   - tableau de spécification (arbre inversé d'objectifs).

2- Détermination de l'importance relative de chaque objectif: nombre d'items
   - critères: . importance dans la séquence
               . difficulté en soi.

3- Construction des items
   - choix du type: . pertinence
                    . préférence
                    . créativité (schéma muet, réaménagement...).
   - rédaction
   - vérification: . congruence (incluant connaissance vs habileté)
                   . clarté
                   . respect des règles.

4- Regroupement des questions par TYPE, non par contenus (éviter à l'élève l'ajustement continuel à des consignes différentes).

5- Rédaction des consignes pour chacun des types de questions.

6- Rédaction des consignes générales.

7- Construction de la feuille-réponse.

8- Construction du corrigé.

9- Rédaction, s'il y a lieu, du guide d'interprétation et fixation des seuils de performance.

II- CONSTRUCTION D'INSTRUMENTS À ITEMS SUBJECTIFS

Pour chaque question	Oui	Non	Incertain	Ne s'applique pas
Exige-t-elle des connaissances ou des habiletés bien définies?				
Pose-t-elle un problème précis à l'élève?				
Correspond-elle à l'objectif dont elle doit mesurer l'atteinte?				
Les connaissances ou les habiletés qu'elle mesure sont-elles suffisamment importantes pour qu'on les mesure?				
Le vocabulaire est-il adapté au niveau de développement des élèves?				
La syntaxe est-elle adaptée au niveau de développement des élèves?				
Les élèves ont-ils déjà été mis en contact avec ce type de question ou de situation d'évaluation				
A-t-on éliminé dans l'énoncé les renseignements superflus, dont la présence risque de compliquer inutilement la tâche de l'élève?				
Les consignes sont-elles suffisamment claires pour qu'un élève qui possède les connaissances ou les habiletés attendues puisse répondre correctement?				
Chaque question est-elle indépendante des autres questions?				
Est-elle exempte de toute distortion susceptible de biaiser les résultats en favorisant certains élèves plus que d'autres:				
- absence de... biais religieux?				
... biais culturel?				
... biais ethnique?				
... biais social?				
... biais sexiste?				
A-t-on évité d'utiliser des phrases tirées de manuels scolaires ou de notes de cours?				
La source des textes ou opinions cités est-elle indiquée?				
Les règles de l'expression écrites ou orale sont-elles respectées?				
Les principes de rédaction propres à ce type de question sont-ils respectés?				

* On pourra préparer des grilles semblables pour les divers types de questions en reprenant les principes de rédaction présentés dans la deuxième partie de ce fascicule.

Pour l'ensemble de l'épreuve	Oui	Non	Incertain	Ne s'applique pas
Le but de l'épreuve est-il clairement établi?				
Y a-t-il concordance entre le contenu de l'épreuve et les objectifs que l'on veut évaluer?				
Le niveau de difficulté de l'épreuve est-il approprié, étant donné... - le but de l'évaluation - le niveau de développement des élèves?				
Le choix du (ou des) type(s) de question(s) est-il judicieux?				
Y a-t-il un juste équilibre entre les divers types de questions?				
L'agencement des questions est-il pertinent?				
La longueur de l'épreuve est-elle appropriée?				
Les directives sont-elles... -claires? -complètes? -précises? -bien en évidence?				
Les consignes pour répondre aux questions sont-elles... - claires? -exprimées dans un langage accessible aux élèves				
Les textes utilisés sont-ils adaptés... - aux intérêts des élèves? - au niveau de développement des élèves?				
Le niveau de langue (vocabulaire et syntaxe) est-il adapté aux élèves?				
L'épreuve est-elle exempte d'erreurs... - grammaticales? - orthographiques? - typographiques?				
Les illustrations sont-elles claires?				
Les caractères d'imprimerie sont-ils lisibles?				

Pour la clé de correction	Oui	Non	Incertain	Ne s'applique pas
La réponse est-elle clairement indiquée pour chaque question?				
La réponse indiquée est-elle... - correcte? - la seule correcte?				
Y a-t-il d'autres réponses acceptables?				
Les autres réponses acceptables sont-elles indiquées?				
Le nombre de points accordés à chaque question (ou aspect de la question) est-il indiqué?				
Les critères de correction sont-ils... - indiqués? - clairs?				

RÉSUMÉ

TABLEAU SYNTHESE DES INSTRUMENTS D'EVALUATION FORMATIVE

	INSTRUMENT	DESCRIPTION	OBJETS	CONDITIONS D'EFFICACITE
INSTRUMENTS DE MESURE INDIVIDUELLE	MINI-TEST OBJECTIF	Petit ensemble d'items d'évaluation de type objectif, v.g. choix de réponses, pairage, réponse brève, etc.	Un objectif terminal et/ou quelques objectifs intermédiaires importants.	. Objectifs d'apprentissage précis. . Items objectifs construits adéquatement. . Clé de correction. . Accès à des activités d'apprentissage supplémentaires.
	TEST OBJECTIF	Ensemble important d'items d'évaluation de type objectif.	Les objectifs, terminaux surtout, d'une importante section d'un cours.	. Objectifs d'apprentissage précis. . Items d'évaluation construits adéquatement. . Clé de correction. . Guide d'interprétation. . Accès à des activités d'apprentissage supplémentaires. . Proximité relative d'une épreuve d'évaluation sommative sur les mêmes objets (utile).
	ANNOTATIONS CRITERIEES	Remarques formulées par le professeur sur des réponses à développement ou des travaux longs (réponse à une question ouverte, travail de recherche, rapport de laboratoire ou de stage, etc.,) et reposant sur des critères d'évaluation explicites.	Des objectifs dont la mesure repose sur la structuration et la formulation, parfois l'originalité; souvent des objectifs de niveau plus élevé que l'acquisition de connaissance.	. Objectifs d'apprentissage précis. . Critères d'évaluation précis et communiqués aux étudiants. . Annotations claires et référant, de façon précise, à telle partie ou tel aspect de la production de l'étudiant. . Accès à des rencontres de consultation avec le professeur. . Possibilité de remaniement de la production, sans pénalité.
	ENTREVUE STRUCTUREE	Rencontre avec l'élève au cours de laquelle le feedback est communiqué immédiatement	. Soit des objectifs dont la mesure suppose l'expression orale . Soit des objectifs de niveau supérieur . Soit l'interprétation de mesures antérieures	. Objectifs d'apprentissage précis. . Questions orales adéquates. . Feedback clair et immédiat. . Temps suffisant. . Accès à des activités d'apprentissage supplémentaires.
Instrument de mesure collective	QUESTIONS ORALES AU GROUPE	Questions préparées par le professeur et adressées au groupe afin de permettre une vérification sommaire des acquis.	Les objectifs de la leçon en cours, se terminant ou immédiatement précédente.	. Objectifs d'apprentissage précis. . Questions préparées à l'avance et suffisamment nombreuses. . Réponses sollicitées de plusieurs étudiants. . Nouvelles activités d'apprentissage si les résultats de la vérification s'avèrent négatifs.
Support à l'entrevue structurée	JOURNAL DE BORD OU CARNET DE STAGE	Instrument structuré, mais ouvert d'accompagnement des apprentissages de l'étudiant.	Le processus d'apprentissage, les difficultés d'apprentissage de l'étudiant, sur une période relativement longue.	. Objectifs d'apprentissage précis. . Consignes claires. . Inscription régulière, par l'étudiant, de ses remarques. . Accès à des rencontres individuelles avec le professeur. . Analyse régulière par le professeur. . Accès à des activités d'apprentissage supplémentaires.
Instruments conçus à d'autres fins	EXPLOITATION D'EXAMENS SOMMATIFS	Correction en groupe des examens sommatifs, questions et échanges.	Les objectifs mesurés par l'instrument d'évaluation sommative.	. Objectifs d'apprentissage précis. . Instrument d'évaluation sommative adéquat. . Analyse préalable par le professeur, des performances des étudiants à l'épreuve sommative. . Accès à des activités d'apprentissage supplémentaires.
	EXPLOITATION DE TESTS DIAGNOSTIQUES	Nouvelle application, après la séquence des activités d'apprentissage, du test diagnostique utilisé avant cette séquence.	Les objectifs ayant été objets du test diagnostique	. Objectifs d'apprentissage précis. . Test diagnostique adéquat. . Accès à des activités d'apprentissage supplémentaires.

CONDITIONS GÉNÉRALES D'EFFICACITÉ
DES INTERVENTIONS D'ÉVALUATION FORMATIVE

1- Apprentissages de l'élève

→ PRÉCISÉS
→ HIÉRARCHISÉS

2- Instruments de mesure

→ ADÉQUATS
→ FRÉQUENTS

3- Activités supplémentaires d'apprentissage

→ DISPONIBLES

8

La pédagogie du succès

ACTIVITÉS

DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

Liste du matériel requis

- un à trois (selon le nombre de participants) tableaux de papier
- un à trois supports pour tableaux de papier
- crayons feutre
- ruban à masquer
- liste des attentes rédigées lors de la première rencontre
- nombre suffisant de fiches d'évaluation de la session de perfectionnement

1) DISCUSSION SUR LA VALEUR DES DIFFÉRENTES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT CORRECTIF PRESENTÉES DANS LE DOCUMENT NO. 30

But: Situer l'évaluation formative dans une perspective d'enseignement correctif.

INTRODUCTION

Nous voici au terme de cette session de perfectionnement. Le chemin parcourue depuis le départ est considérable, il ne faut pas croire cependant que c'est la fin du voyage. Certes une étape essentielle vient d'être franchie. Les habiletés acquises au cours de cette session seront désormais garanties, croyons-nous, d'une nouvelle attitude et d'une nouvelle approche de l'évaluation dont on ne soupçonnait pas toujours toute l'utilité et toute le valeur éducative.

Il ne faut cependant pas s'arrêter en si bon chemin. L'évaluation formative c'est en fait qu'un instrument au service d'un ensemble plus vaste: la stratégie d'enseignement correctif.

Nous vous proposons donc en guise de conclusion à cette session d'élargir encore le débat même si la chose nous apparaît exigeante et de situer l'évaluation formative dans une perspective où elle exprimera véritablement toutes ses potentialités.

DÉVELOPPEMENT

A ce stade de la rencontre l'animateur pourra dresser un bref tableau des différentes stratégies d'enseignement correctif présentées dans le document no.30 et proposer par la suite, une discussion sur la valeur et la praticabilité des différentes stratégies d'enseignement correctif présentées dans ce document.

L'exposé devra être bref (10 à 15 minutes) et organisé de façon à soulever des questions qui pourront être utilisées pour lancer la discussion.

CONCLUSION

Discussion en sous-groupes et retour en plénière (durée 1 h à 3 h)

Objet de la discussion: Choix d'un modèle de pédagogie du succès et planification de son implantation dans votre milieu d'enseignement en prévoyant les obstacles liés à cette implantation et les moyens de les surmonter ainsi que les motifs escomptés de l'implantation d'une telle stratégie. En fait il s'agit à ce niveau de continuer le travail de synthèse de la session.

MÉTHODOLOGIE PROPOSÉE

- Diviser le groupe en sous-groupes de 4 ou 5 participants selon le nombre.

- Clarifier au besoin la tâche.

- Chaque sous-groupe devra élire un rapporteur dont la tâche consistera à présenter les résultats du travail du sous-groupe à la plénière.

- Période de travail en sous-groupe durée 1h1/2.

- Retour en plénière pour discussion des présentations des sous-groupes. Durée; accorder de 20 à 30 minutes pour chaque sous-groupe de travail.

- Synthèse des débats.

TRAVAIL SYNTHÈSE

- Rappel de la date de remise des travaux.

- Eclaircissement des exigences du travail au besoin.

ÉVALUATION DE LA SESSION

A l'aide de la fiche d'évaluation de la session de perfectionnement, mener l'opération d'évaluation.

a) UTILISER la liste des attentes rédigée au début de la session pour faire échanger les participants.

b) REMPLIR la fiche d'évaluation.

c) METTRE EN COMMUN les évaluations et échanger sur les suggestions d'amélioration de la session.

d) DÉCRIRE le suivi attendu par les participants em mettant en commun les suggestions des participants.

FICHE D'ÉVALUATION DE LA SESSION DE PERFECTIONNEMENT

ATTENTES : Cette activité a-t-elle comblé vos attentes?

oui ☐ non ☐ _____

PERTINENCE: Situez l'importance de cette activité par rapport à votre perfectionnement

très pertinent peu pertinent

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

SUIVI : Désirez-vous une suite à cette activité. Précisez.

oui ☐ non ☐ _____

	très satisfait 1 2 3 4 5 6 insatisfait	SUGGESTIONS
CONTENU		
ACTIVITES		
ANIMATION		
DOCUMENTATION		

DOCUMENTS

OBJECTIF TERMINAL

"Pour chacun des objectifs de la séquence de cours travaillée jusqu'ici, DÉTERMINER à l'aide de critères de performance indicateurs de maîtrise, le seuil minimal de maîtrise acceptable."

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

- DÉFINIR le concept "pédagogie du succès" ou "pédagogie de la maîtrise"

- DÉCRIRE les modèles de Bloom, Block et Anderson et Keller et Sherman de pédagogie de la maîtrise

- IDENTIFIER parmi les trois modèles de pédagogie de la maîtrise, le modèle le plus adaptable à votre situation d'enseignement

- COMPARER le modèle d'apprentissage de Carroll à celui de Bloom

DOCUMENT NO: 30

La pédagogie du succès

A- CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES

Les idées de la pédagogie du succès viennent des tentatives de Bloom pour rendre opérationnel le modèle conceptuel de Carroll. Le modèle de Bloom stipule que si des élèves aux aptitudes différentes pour une matière donnée recoivent un enseignement uniforme et une "chance" uniforme d'apprendre, alors peu d'élèves maîtriseront la matière au niveau désiré. Par contre, si chaque élève reçoit un enseignement différent et une "chance" différente d'apprendre, la majorité des élèves maîtriseront la matière.

Pour Bloom, si on arrivait à ajuster le type et la qualité de l'enseignement ainsi que le temps d'apprentissage permis aux caractéristiques et aux besoins de chaque élève, la majorité des élèves arriveraient à la maîtrise de la matière. Il s'agit donc, dans un premier temps, de rendre disponible à chaque élève le temps d'étude que requiert son niveau d'aptitude. Ainsi, le rapport entre le temps effectivement utilisé par un individu et le temps qu'il devrait consacrer à l'apprentissage en raison de son aptitude serait égal à l'unité.

$$\frac{\text{Temps utilisé à l'apprentissage}}{\text{Temps requis pour apprendre}} = 1$$

D'autre part, il faut s'assurer que le temps consacré à l'étude contribue effectivement à l'amélioration de l'apprentissage. Pour cela, chaque élève doit recevoir, durant ce temps, l'aide approprié à ses besoins, en fonction de ses caractéristiques.

Cette opération exige qu'on ait tout d'abord l'information la plus précise possible sur la qualité de la performance de l'élève au terme de chaque unité (leçon) d'enseignement et d'apprentissage. C'est l'évaluation formative qui fournira l'information nécessaire à l'orientation de l'étude que fera l'élève durant le temps supplémentaire qui lui est accordé. De plus, l'enseignant doit s'appliquer, par tous les moyens connus et

disponibles, à faire travailler l'élève juvqu'à ce que sa performance atteigne le niveau de maîtrise préalablement fixé. Pour cela, il doit être suffisamment créateur pour motiver l'élève à faire le travail supplémentaire et pour trouver les façons les plus efficaces de fournir les correctifs.

Au cours de l'expérimentation de la pédagogie du succès, Bloom observa que les différences individuelles de rythme d'apprentissage tendaient à s'amenuiser de façon évidente au cours de l'apprentissage des unités subséquentes. En effet, dans un enseignement traditionnel les élèves lents consacraient cinq fois plus de temps que les élèves rapides à l'étude d'une notion. Ce rapport de 1/5 se vérifiait généralement lors d'une première unité d'enseignement mais tendait vers 1/3 après une série d'unités, pour finalement se stabiliser au rapport de 1/1,5. Ceci permit à Bloom de conclure:

> "... la plupart des élèves diffèrent très peu les uns des autres en ce qui concerne la capacité d'apprendre, le rythme d'apprentissage et le désir de poursuivre leurs apprentissages, lorsqu'ils jouissent de conditions d'apprentissage favorables." 1

La poursuite des recherches sur l'efficacité de cette formule pédagogique dans différents pays a démontré de façon évidente que les élèves plus lents peuvent, dans une très grande proportion, devenir d'aussi bons élèves que les élèves rapides.

Ceci nous oblige à reconnaître que le concept d'aptitude, défini comme une différence de rythme d'apprentissage entre les individus déforme notre perception de la réalité et nous empêche de voir que les différences entre individus, du point de vue du rendement scolaire, relèvent d'une toute autre réalité. Elles dépendent de la présence ou de l'absence des préalables en pré et en cours d'apprentissage par rapport à une matière donnée. En pensant mesurer l'aptitude d'un individu à l'aide de tests

---

1- d'après Bloom, B.J.: Human Characteristics and School Learning,

d'aptitude, on mesurait de fait l'étendue des connaissances et des habiletés intellectuelles qu'il avait à acquérir jusque là.

Il nous faut donc convenir que le concept d'aptitude de Carroll(2) ne peut plus constituer l'articulation majeure d'une théorie valable de l'apprentissage scolaire. Il vaut mieux articuler notre réflexion autour de la notion de préalables.

La présence ou l'absence des préalables dépend de l'action de l'environnement sur l'individu. Des études comme celles de Bloom (1964), Dave (1963), Hanson (1972) et Wolf (1966) montrent que ce que les adultes font au cours de leurs interactions avec les enfants est le facteur déterminant du développement des caractéristiques qui influenceront le rendement scolaire. Ces caractéristiques acquises à la maison, surtout entre l'âge de deux à dix ans, sont le langage, l'habileté à apprendre d'un adulte, le besoin d'accomplissement, les habitudes de travail et l'attention à la tâche. La différence de développement de ces caractéristiques, spécialement de l'habileté verbale, détermine en grande partie la différence de rendement scolaire.

Tout comme l'environnement familial est plus ou moins efficace dans le développement des caractéristiques de base fondamentales pour les apprentissages ultérieurs l'environnement scolaire est lui-même plus ou moins efficace. La recherche des caractéristiques d'un environnement efficace peut nous conduire à des indices permettant de diminuer l'écart des performances scolaires, car les sujets ayant réussi, et les sujets ayant échoué, ne présentent entre eux que des différences d'ordre qualitatifs touchant les préalables. Une organisation de l'enseignement assurant une "égale" acquisition de préalables arriverait à minimiser les différences de rendement scolaire.

Les expériences conduites par Bloom le conduisirent à penser que, si l'existence du phénomène des différences individuelles d'apprentissage

---

2- Carroll, J.B.: A revisionist model of school learning
Review of Education, 1977, 3 (3) pp. 155-167

scolaire est indéniable, il ne s'agit pas d'un phénomène sur lequel les enseignants n'ont aucune emprise. En effet, malgré l'évidence de l'existence et de la stabilité de ces différences, il nous faut reconnaître qu'elles sont le résultat de l'apprentissage. Ces différences se sont établies suite aux conditions d'existence imposées aux individus par leurs environnements respectifs. Les différences dans le rendement scolaire étant forfuites et accidentelles, plutôt que fixes et innées, on peut chercher à modifier les conditions produisant ces différences car ce sont les conditions dans lesquelles s'effectuent l'apprentissage qui sont elles-mêmes créatrices de différences dans l'apprentissage. Ces conditions sont efficaces ou inefficaces, compte tenu des caractéristiques de l'apprenant. Dès lors, le jugement de l'évaluation scolaire ne doit donc plus être porté seulement sur l'apprenant mais doit également questionner l'enseignement dispensé.

Cependant, pour arriver à résoudre efficacement le problème de la disparité de rendement scolaire, il faut établir une distinction très nette entre deux types de caractéristiques individuelles:

1- <u>celles qui caractérisent l'individu par rapport aux apprentissages.</u>

La maîtrise de certains apprentissages donne aux individus des caractéristiques qu'on peut observer et qu'on peut expliquer par ces apprentissages antérieurs. Ces caractéristiques peuvent dès lors être modifiées de plusieurs façons par l'enseignement.

2- <u>celles qui caractérisent l'individu par rapport aux autres apprenants.</u>

Il y a des traits particuliers qui distinguent les individus les uns des autres. Il s'agit là de caractéristiques qui relèvent d'une réalité plus ésotérique sur laquelle l'enseignant n'a pas d'emprise.

D'après Bloom, les caractéristiques provenant de la comparaison des élèves entre eux ne font que brouiller les efforts des enseignants. En effet, malgré des différences individuelles innombrables, la très grande majo-

rité des élèves peut apprendre ce qu'on enseigne à l'école, pourvu que ces différences soient respectées. Croire que les différences de rendement dépendent de ces différences entre apprenants, c'est s'égarer dans une voie sans issue, car l'enseignant n'arrivera jamais ni à saisir toutes ces différences, ni à organiser la multitude de situations pédagogiques nécesssaires pour y faire face.

Les différences dans les apprentissages sont liées non aux différences entre individus mais à l'efficacité de la stratégie d'enseignement. En effet, si on ne permet pas à l'écart entre l'objectif et la performance de l'élève de persister au-delà d'un seuil acceptable pour permettre la poursuite du cheminement d'apprentissage, on peut éliminer les différences dans l'apprentissage.

Lorsqu'on cherche à expliquer les différences entre les apprenants plutôt qu'entre les apprentissages, on cherche des explications dans la personne même de l'apprenant. C'est là un domaine où l'enseignant n'a pas d'emprise tout comme il n'a pas de prise sur l'intelligence. Tout comme le médecin n'a pas d'emprise sur la maladie mais seulement sur un organisme, l'enseignant n'a d'emprise que sur l'interaction entre les individus et l'environnement éducatif.

Comme on le voit, Bloom a développé une philosophie de l'enseignement qui prétend essentiellement que, sous des conditions appropriées d'enseignement, virtuellement, tous les élèves peuvent apprendre, et effectivement apprennent bien la plus grande partie de ce qu'on leur enseigne. D'autre part, Bloom a identifié les conditions d'efficacité de l'enseignement. Ces conditions sont:

. que l'enseignant croit que la plupart de ses élèves peuvent apprendre très bien et qu'il peut enseigner de sorte qu'ils apprennent effectivement.
. que l'enseignant définisse ce qu'il entend par la maîtrise de sa matière.
. que l'enseignant structure son cours autour de plus petites unités d'enseignement-apprentissage d'environ 10 heures.
. que l'enseignant développe des procédures simples d'évaluation formative pour chaque unité d'enseignement.

. que l'enseignant développe un ensemble de moyens d'enseignement alternatif ou correctif en fonction de chacun de ses items d'évaluation critériée.

Ainsi, on peut dire que toutes les stratégies se réclamant de la pédagogie du succès respectent les deux principes suivants:

1- JALONNER L'ASCENSION DU SAVOIR

Objectifs
Hiérarchisation
Niveau de maîtrise

Il est généralement admis par la pédagogie contemporaine, suite aux travaux de Skinner, que tout apprentissage, aussi complexe soit-il, est l'effet d'une séquence d'instructions composée d'éléments groupés par ordre de difficultés. L'organisation de cette structure hiérarchique présuppose que tous les apprentissages exigés des élèves aient été identifiés et exprimés sous forme d'objectifs à atteindre. L'élaboration des objectifs permet l'énoncé de critères précis déterminant l'évaluation de leur atteinte.

La stucturation de la séquence des apprentissages et de l'organisation des unités d'apprentissage posent toujours problème. Plusieurs façons de décomposer la structure de la tâche d'apprentissage vous ont été proposées. Tous s'entendent pour dire que la structuration hiérarchique est un facteur déterminant de l'efficacité de l'enseignement mais on ne s'entend pas encore sur les principes guidant cette hiérarchisation.

Certains, comme Robert Gagné et J.B. Carroll recherchent des règles psychologiques behavioristes permettant de reconnaître la structure d'une matière. D'autres, comme Piaget et Ausubel suggèrent une approche respectant le développement génétique des fonctions cognitives. D'autres enfin croient que la logique de l'expérience professionnelle sont encore les meilleurs guides de cet effort de structuration nécessaire.

Ce qui importe le plus, c'est que l'enseignant ait une connaissance claire des composantes, des unités des objectifs et de la séquence établie par lui. Ainsi, il saura sur quels points faire porter son évaluation et son aide à l'élève.

Donc, avant toute participation de l'élève au cours, l'enseignant doit avoir défini adéquatement le cheminement des apprentissages en fonction des objectifs visés ainsi que le niveau de maîtrise acceptable pour chacun des objectifs essentiels, c'est-à-dire la performance minimale exigée.

2- GUIDER L'ÉLÈVE

Évaluation formative
Enseignement correctif
Temps disponible

Cette tâche ne peut être adéquatement remplie sans l'évaluation fréquente des progrès. Les "exercices de maîtrise" constituent l'objet de l'évaluation formative qui permet d'assumer ce rôle. Ces instruments en nombre suffisant, indiquent où l'élève en est et où il éprouve des difficultés.

La fréquence de ces évaluations n'est pas scientifiquement déterminée. Bloom retient la notion vague d'unité d'enseignement pour déterminer l'apparition de l'évaluation formative.

A cette pratique d'information doit s'associer la pratique de l'enseignement correctif. Les formes de cette pratique sont multiples.

a) indiquer de façon précise la partie de cours à réétudier;
b) former des sous-groupes ayant une difficulté commune et leur dispenser un enseignement correctif;
c) constituer des groupes hétérogènes dans lesquels les élèves qui ont atteint la maîtrise aident les autres à l'atteindre;
d) fournir de l'enseignement tutoral aux élèves qui en font la demande;
e) mettre à la disposition des élèves une diversité de moyens (manuels, enseignement programmé, ordinateur, moyens audio-visuels, etc.)

Ces pratiques d'enseignement correctif sont liées au facteur temps. Il faut prévoir le temps nécessaire pour que tous les élèves puissent atteindre le niveau de maîtrise (niveau minimal acceptable).

On peut donc dire qu'une pédagogie du succès repose sur le postulat suivant. Pour que l'apprentissage puisse suivre son cours normal, l'enseignement doit être structuré, l'élève fréquemment informé de ses performances et du temps mis à sa disposition pour de l'enseignement correctif avant la poursuite d'une autre série d'objectifs.

Rappelez-vous que les éléments clés de la pédagogie de la maîtrise (mastery learning) sont:

- la gradation des unités d'apprentissage
- l'évaluation fréquente
- l'enseignement correctif différencié
- la flexibilité du temps alloué
- l'auto-contrôle de la progression

L'efficacité de la pédagogie de la maîtrise produit des résultats fort intéressants dont voici quelques-uns de ses effets.

1- RÉSULTATS ACADÉMIQUES:

Pédagogie de la réussite: 80% de réussite à 80%

Pédagogie traditionnelle: 20% de réussite à 80%

2- INVESTISSEMENT:

Temps supplémentaire pour arriver à la maîtrise: 10% à 15%

3- COMPORTEMENTS:

Attitudes et habitudes d'entraide et de coopération.

4- RYTHMES D'APPRENTISSAGE:

Les différences de rythme d'apprentissage tendent à disparaître.

5- AUTONOMIE:

L'étudiant demande de moins en moins d'aide.

6- TRAVAIL DU PROFESSEUR:

Le travail du professeur devient de moins en moins accablant.

7- PERSONNALITÉ:

L'étudiant, grâce à la réussite, acquiert la confiance en soi.

B- STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

La philosophie de la pédagogie du succès implique l'utilisation de stratégies d'enseignement qui la rendent concrètement pratiquable en classe. Voici le trois stratégies les plus représentatives.

1- LE MODÈLE DE BLOOM

Dans ce modèle, après avoir défini rigoureusement ce qui doit être maîtrisé, tant au plan du contenu que du comportement, l'enseignant subdivise la matière en un ensemble d'unités d'apprentissage séquentiellement structurés. Ces unités ne sont pas rigidement définies; elles correspondent aux unités en vigueur dans les divers milieux: blocs de 3 heures, leçons... Il construit ensuite un ensemble d'instruments d'évaluation du degré de maîtrise attendue pour chacune des unités. Enfin, il prévoit des stratégies d'enseignement correctif utilisables au besoin.

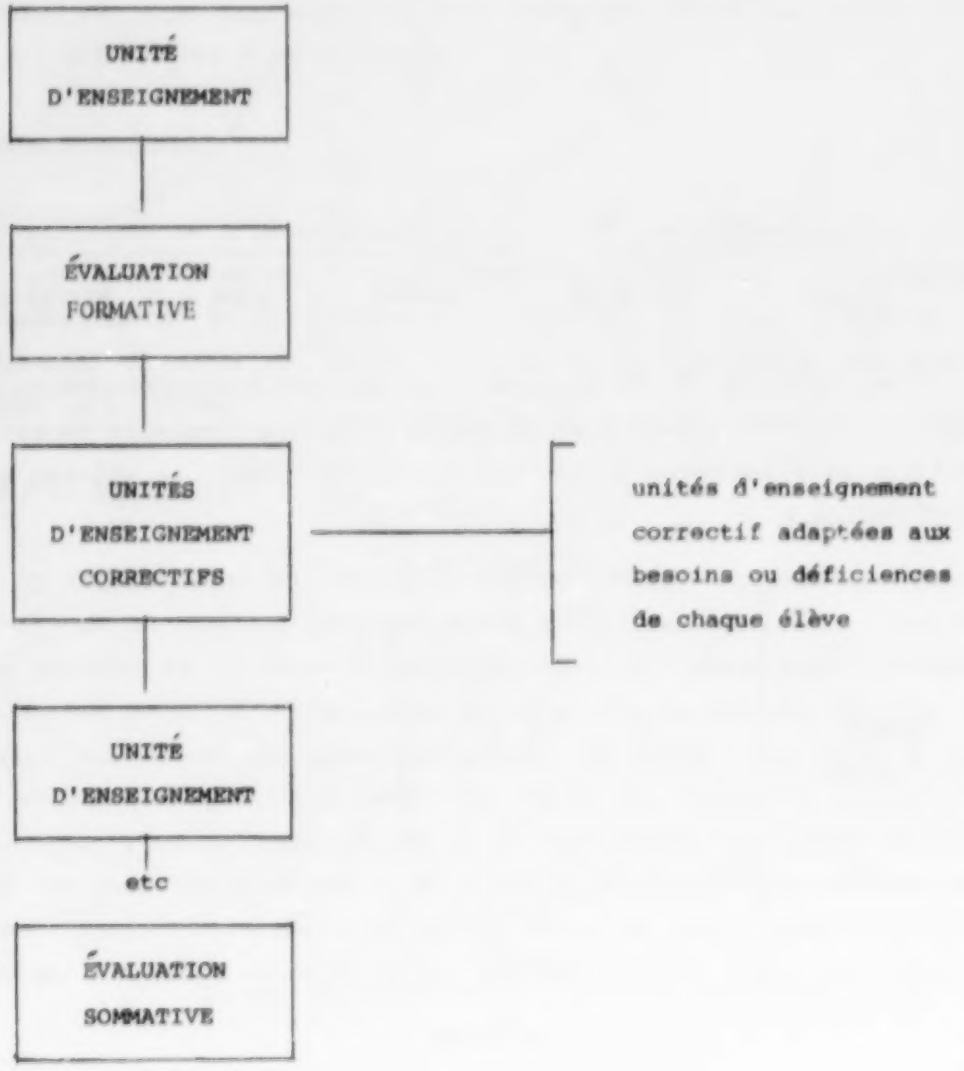
Ainsi, une fois cette stratégie élaborée, l'enseignant présente une unité, un module, une leçon, un bloc de 3 heures de cours. Avant d'entreprendre la prochaine séquence d'apprentissage, il utilise ses instruments d'évaluation formative pour connaître le degré de maîtrise atteint par les élèves. Selon les résultats obtenus, il propose à chaque élèves, s'il y a lieu, des enseignements correctifs (lectures personnelles, rencontres, tutorat, enseignement programmé, travaux...) à réaliser avant la prochaine séquence d'apprentissage. Le seuil de maîtrise étant atteint par la majorité, l'enseignant passe à l'élément suivant de la séquence.

A la fin du cours, l'enseignant effectue une évaluation sommative des apprentissages effectués.

L'enseignant qui désire élaborer ce modèle d'enseignement pour la "maîtrise" doit procéder comme suit:

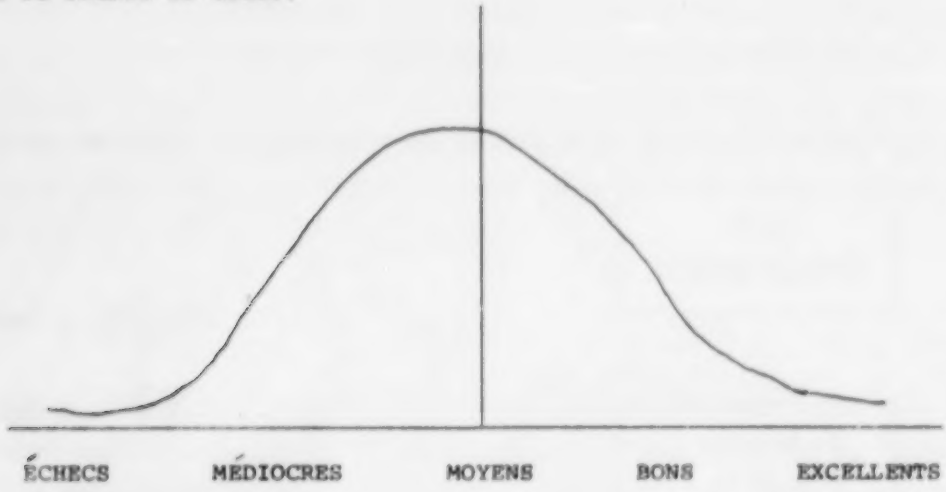
- rédiger les objectifs du cours
- construire des unités structurées et séquentielles
- construire des instruments d'évaluation formative
- construire des unités d'enseignement correctif
- construire un instrument d'évaluation sommative

L'enseignement selon ce modèle se fait suivant la séquence que voici:



2- LE MODÈLE DE BLOCK ET ANDERSON

Bloom a établi les lignes directrices de la pédagogie du succès. Le modèle d'enseignement qu'il a proposé devait permettre à chaque élève d'avoir des possibilités distinctives pour apprendre et un enseignement différencié afin de permettre à la très grande majorité des élèves d'atteindre le niveau de maîtrise de la matière. En différenciant les possibilités d'apprentissage et l'enseignement, on détruit le modèle du hasard du rendement scolaire. La distribution des résultats ne correspond plus à la courbe de Gauss.



Le modèle de Block et Anderson s'applique à l'apprentissage scolaire dans un contexte planifié et la répartition des résultats représente une maîtrise plus ou moins grande des objectifs visés. On obtient alors une distribution en J.

Cependant, pour que la pédagogie du succès soit adaptable au contexte scolaire, il fallait minimiser le temps requis par les élèves pour que l'apprentissage se fasse dans le temps fixé par le calendrier scolaire. Pour cela, il fallait maximiser la qualité de l'enseignement et élaborer des procédures pouvant être accomplies dans la classe même.

C'est Block (1971) qui raffina le modèle de Bloom et élabora une stratégie, applicable au cadre scolaire.

Cette stratégie permet l'individualisation de l'apprentissage à l'intérieur d'une structure d'enseignement de groupe. Elle permet, comme l'a souhaité Bloom, de mieux individualiser l'apprentissage en définissant clairement ce qu'on s'attend que les élèves apprennent et à quel niveau, en leur donnant du temps supplémentaire pour apprendre, et en les aidant quand ils ont des difficultés d'apprentissage.

A) DÉMARCHE PRÉALABLES

La stratégie de l'enseignement pour la maîtrise nécessite deux types de planifications. D'abord, il faut définir ce que signifie la "maîtrise" dans l'enseignement qu'on dispensera. Ensuite, il faut organiser le fonctionnement du cours de telle façon qu'il soit possible aux élèves d'atteindre la maîtrise.

a) DÉFINIR LA MAÎTRISE

Le critère de maîtrise précise la minimum requis. Parfois, le minimum se confond avec la réussite absolue. Qu'on pense, par exemple, à l'exactitude des produits de la table de multiplication, à l'exactitude des opérations de calcul écrit, à l'orthographe des mots d'un vocabulaire de base, au vocabulaire "technique" des secteurs étudiés, aux symboles utilisés, à certaines performances pratiques comme de faire une injection intramusculaire... Pour d'autres apprentissages, on peut admettre la norme médiane. C'est le cas pour les apprentissages où les acquisitions très diversifiées déborderont toujours le contenu du test et où il ne peut y avoir, à proprement parler, d'épreuve complète en la matière. Qu'on pense, par exemple,

à l'acquisition du vocabulaire actif nouveau de l'élève. Enfin, pour les habiletés cognitives supérieures (analyse, synthèse, résolution de problèmes), on tente de les favoriser, sans pouvoir déterminer vraiment leur acquisition. On tentera d'amener le plus possible d'élèves au niveau d'excellence que seulement 25% des élèves atteignaient auparavant. En outre, on tentera d'élever le niveau d'élèves "moyen" et on permettra aux meilleurs de le devenir davantage encore. C'est l'exemple de la résolution de problème, de la critique de textes, de la solution d'équations... On voit donc que la détermination de la valeur minimale diffère suivant les caractéristiques des apprentissages.

Le critère de maîtrise est essentiel pour interpréter les performances des élèves et pour déterminer le choix des interventions d'enseignement correctif.

Pour définir la maîtrise, Block propose les cinq étapes suivantes:

1- Déterminer ce que tous vos élèves devraient apprendre selon votre manuel ou votre préparation de cours. Pour cela, il vous faudra clarifier les objectifs d'apprentissage.

2- Construire un "tableau de spécifications" de ces objectifs.

3- Modifier le tableau pour le rendre conforme à vos objectifs.

4- Construire l'examen final à partir de ce tableau.

5- Déterminer la performance à cet examen que vous considérez indicative d'un apprentissage maîtrisé.

Il s'agit, fondamentalement de faire la planification de son enseignement et de déterminer pour tout ce qu'on juge essentiel, la performance minimale indicatrice de la maîtrise.

La pédagogie du succès suppose donc l'habileté à planifier son enseignement. Cependant, en plus d'établir ce que les élèves doivent apprendre,

il faut indiquer à quel point ils doivent l'apprendre. Le dernier pas qu'il faut absolument franchir, c'est l'établissement de critères de performances jugés indicateurs de maîtrise.

La pédagogie du succès suppose donc l'habileté à planifier son enseignement. Cependant, en plus d'établir ce que les élèves doivent apprendre, il faut indiquer à quel point ils doivent l'apprendre. Le dernier pas qu'il faut absolument franchir, c'est l'établissement de performances jugés indicateurs de maîtrise.

Le critère de maîtrise doit être établi en fonction des capacités des meilleurs élèves pour chacun des objectifs du cours.

Bien qu'il n'y ait pas de règle générale d'établissement du seuil de maîtrise, on peut dire que plus un objectif est important, plus le nombre de réponses exactes exigées des élèves sera grand.

Ce qui importe, c'est d'établir des critères de maîtrises et un seuil de performance acceptables pour vous.

b) PLANIFIER SON INTERVENTION

Maintenant que nous avons défini ce que signifie la "maîtrise" pour un cours, l'étape suivante est de planifier l'organisation de votre enseignement.

Cette planification comprend essentiellement deux volets.

1. La séparation du cours en une série de "mini-cours" ou d'unités d'enseignement-apprentissage.
2. La planification de l'enseignement de chacune des unités d'enseignement:
   a) le plan du cours s'adressant au groupe;
   b) le test diagnostic ou évaluation formative;
   c) les approches correctives supplémentaires;
   d) le pairage de l'enseignement correctif et des items du test formatif.

Pour chacune des unités d'enseignement du cours, il faut donc,

a) Planifier l'enseignement au groupe-classe.

Planifier cet enseignement comme vous le faites habituellement.

b) Construire un test formatif.

Cet instrument doit faire partie intégrante du cheminement de l'unité d'enseignement-apprentissage. Il sera utilisé au terme de cet enseignement. Les résultats indiqueront à quel point l'apprentissage de chacun des élèves a été maîtrisé par rapport aux objectifs d'apprentissage.

La vérification de satisfaction au critère de maîtrise après l'activité d'apprentissage, voilà la seule façon d'identifier la déficience. Pour dépister les difficultés d'apprentissage de l'élève, le diagnostic, comme en médecine, est nécessaire. L'évaluation formative joue ce rôle; révéler la déficience à l'élève d'abord, la difficulté d'apprentissage de l'élève à l'enseignant.

C'est à cette condition de pouvoir identifier où l'élève éprouve des difficultés qu'on pourra corriger à temps les déficiences qui l'empêchent d'atteindre les objectifs visés et les objectifs subséquents.

c) Développer des unités alternatives d'enseignement correctif.

Quelle que soit la valeur de l'enseignement donné au groupe, elle ne peut rencontrer totalement les besoins d'apprentissage de tous les élèves. L'évaluation fait ressortir les lacunes inévitables de leur apprentissage étant donné qu'aucune intervention pédagogique ne peut agir directement sur l'apprentissage.

Evidemment, il ne servirait à rien d'identifier des déficiences pédagogiques si des mesures d'enseignement correctif adaptées à ces déficiences n'étaient pas immédiatement prises. Cependant, ces "remèdes" ne s'improvisent pas. Ils doivent être prévus et appliqués conformément aux besoins identifiés par l'évaluation.

Les unités d'enseignement correctif doivent reprendre le même contenu que celui traité dans l'enseignement au groupe, mais elles doivent le faire de façons différentes. Ces unités doivent fournir des façons alternatives d'apprendre la même chose.

Pour chacune des unités d'enseignement du cours, il faut donc,

a) Planifier l'enseignement au groupe-classe.

Planifier cet enseignement comme vous le faites habituellement.

b) Construire un test formatif.

Cet instrument doit faire partie intégrante du cheminement de l'unité d'enseignement-apprentissage. Il sera utilisé au terme de cet enseignement. Les résultats indiqueront à quel point l'apprentissage de chacun des élèves a été maîtrisé par rapport aux objectifs d'apprentissage.

La vérification de satisfaction au critère de maîtrise après l'activité d'apprentissage, voilà la seule façon d'identifier la déficience. Pour dépister les difficultés d'apprentissage de l'élève, le diagnostic, comme en médecine, est nécessaire. L'évaluation formative joue ce rôle; révéler la déficience à l'élève d'abord, la difficulté d'apprentissage de l'élève à l'enseignant.

C'est à cette condition de pouvoir identifier où l'élève éprouve des difficultés qu'on pourra corriger à temps les déficiences qui l'empêchent d'atteindre les objectifs visés et les objectifs subséquents.

c) Développer des unités alternatives d'enseignement correctif.

Quelle que soit la valeur de l'enseignement donné au groupe, elle ne peut rencontrer totalement les besoins d'apprentissage de tous les élèves. L'évaluation fait ressortir les lacunes inévitables de leur apprentissage étant donné qu'aucune intervention pédagogique ne peut agir directement sur l'apprentissage.

Evidemment, il ne servirait à rien d'identifier des déficiences pédagogiques si des mesures d'enseignement correctif adaptées à ces déficiences n'étaient pas immédiatement prises. Cependant, ces "remèdes" ne s'improvisent pas. Ils doivent être prévus et appliqués conformément aux besoins identifiés par l'évaluation.

Les unités d'enseignement correctif doivent reprendre le même contenu que celui traité dans l'enseignement au groupe, mais elles doivent le faire de façons différentes. Ces unités doivent fournir des façons alternatives d'apprendre la même chose.

Nous classifions ces activités selon les caractéristiques suivantes:

a) elles peuvent être utilisées par des individus ou des groupes;
b) elles mettent l'accent sur des façons différentes de présenter la matière à apprendre ou sur des façons différentes d'engager l'élève dans l'apprentissage de cette matière.

Tiré de: Block et Anderson

ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT CORRECTIF	CLIENTÈLE		UTILITÉ	
	INDIVIDUS	GROUPES	présentation	engagement
Textes différents	X		X	
Cahiers d'exercices	X		X	
Fiches	X		X	
Nouvel enseignement		X	X	
Documents audio-visuels	X	X		
Systèmes de récompenses	X			X
Jeux pédagogiques		X		X
Exercices affectifs de groupe		X		X
Enseignement programmé	X		X	X
Tutorat	X		X	X
Sous-groupes de travail		X	X	X

. Les textes différents permettent de donner à l'élève l'occasion d'avoir des traitements différents du même sujet. Il suffit d'identifier les passages de divers manuels traitant la matière couverte par votre cours.

. Les cahiers d'exercices servent à aider l'élève à s'approprier le contenu fourni dans un manuel. Ils guident le traitement de l'information donnée dans le texte du manuel.

. Les fiches servent à fournir à l'élève la présentation répétée de termes, de faits, de concepts, de principes enseignés dans l'unité. Il s'agit de préparer une fiche pour chaque terme, fait, etc. D'un côté, on inscrit le terme, de l'autre, sa définition, le fait, son explication, le concept, son illustration... L'élève retournera au fichier chaque fois qu'il en aura besoin.

. Le nouvel enseignement sert à corriger des lacunes de l'enseignement affectant la majorité des élèves. Étant donné que c'est l'enseignement qui était défectueux, le nouvel enseignement devra donc être différent du premier; la forme de présentation doit en conséquence varier. Pour assurer que cet enseignement soit nouveau, on peut, par exemple, demander à un autre enseignant de le dispenser.

. Les documents audio-visuels ajoutent l'aspect visuel qui peut avoir manqué à une première présentation.

. Les systèmes de récompenses cherchent à impliquer les élèves dans leur apprentissage en leur donnant des points ou d'autres récompenses en échange pour l'apprentissage.

. Les jeux pédagogiques ont l'avantage d'amener l'élève à corriger son apprentissage semblable à aborder le matériel problématique non pas au niveau intellectuel mais plutôt au niveau affectif. Par exemple, ils sont appelés à personnifier des éléments, à ressentir ce que c'est que d'être une partie d'un discours, un élément d'une solution...

. Les exercices affectifs de groupe amènent les élèves qui ont des problèmes d'apprentissage semblables à aborder le matériel problématique non pas au niveau intellectuel mais plutôt au niveau affectif. Par exemple, ils sont appelés à personnifier des éléments, à ressentir ce que c'est que d'être une partie d'un discours, un élément d'une solution...

. L'enseignement programmé fournit une présentation simplifiée des unités d'apprentissage et guide le cheminement de façon rigoureuse.

. Le tutorat fournit une approche personnalisée de l'apprentissage. Par exemple, si on utilise les compagnons comme tuteurs, on établit une relation inter-personnelle parfois indispensable.

. Les sous-groupes de travail sont une approche plus sophistiquée du tutorat. Les interactions entre les trois ou quatre élèves ayant des difficultés peuvent être très riches. Il faut s'assurer que chacun des participants a une difficulté bien identifiée afin de pouvoir recevoir l'aide des autres.

d) Construire un instrument permettant, suite à l'interprétation des résultats de tests, de conduire l'élève aux activités d'enseignement correctif appropriées.

Il s'agit ici de prévoir un moyen pour que l'élève sache quelles activités correctives lui sont proposées en fonction des lacunes identifiées.

B MISE EN OEUVRE

Il faut maintenant traduire la stratégie d'enseignement pour la "maîtrise" en situation d'enseignement. Voici cinq étapes qui permettront cette mise en oeuvre de la pédagogie du succès.

1- Orienter les élèves vers une stratégie d'apprentissage pour la maîtrise
2- Enseigner chacune des unités
3- Évaluer l'apprentissage de chacun de vos élèves en fonction de la maîtrise

4- Transmettre cette évaluation à chaque élève

5- Vérifier l'efficacité générale de votre programme

1- L'orientation des élèves vers la maîtrise

La pédagogie du succès, si elle est une expérience nouvelle pour les élèves, doit leur être présentée au tout début du cours.

Tout d'abord, il vous faut insister sur le rôle des objectifs d'apprentissage dans la pédagogie de la maîtrise. On peut utiliser des exemples d'énoncés d'objectifs pour sensibiliser les élèves.

Ensuite, il faut informer les élèves sur la façon d'apprendre en vue de la "maîtrise". Il faut pour cela présenter les différents aspects de la stratégie. On peut insister sur les points suivants.

a) La nouvelle stratégie utilisée vise à aider TOUS les élèves, sans exception, à maîtriser ce qu'ils apprennent.
b) Seule la performance personnelle à l'examen sert à évaluer l'élève. Il ne sera jamais comparé aux autres.
c) Chaque élève sera évalué à l'aide d'un critère de performance prédéterminé. Ce critère indique la "maîtrise".
d) Tout élève qui répond à ce critère recevra la note maximale.
e) Le nombre d'élèves pouvant atteindre la "maîtrise" n'est pas limité. La coopération en classe ne peut donc pas nuire. Si tout le monde apprend bien, tout le monde aura 20/20.
f) Chaque élève recevra toute l'aide nécessaire pour arriver à apprendre. Ainsi, si un élève n'arrive pas à apprendre d'une certaine façon, il pourra le faire autrement grâce à l'enseignement alternatif.
g) Après chaque unité, l'élève subira une évaluation formative afin d'orienter son apprentissage. L'information ainsi mise à sa disposition sur ses erreurs ou ses incompréhensions devrait lui servir, s'il le veut bien.
h) Chaque élève ayant des difficultés d'apprentissage pourra profiter d'activités d'enseignement correctif pour l'aider à réussir à surmonter ses difficultés.

i) L'élève devrait chercher à employer ces moyens pour corriger ses problèmes d'apprentissage sans les laisser s'accumuler pour ne pas nuire à ses apprentissages subséquents.

2- L'enseignement d'une unité

Pour chacune des unités, l'enseignement devrait suivre les étapes suivantes:

a) Présentation des objectifs (ce qu'ils devront apprendre et maîtriser)

b) Présentation de la structure de l'activité d'apprentissage (comment ils pourront apprendre)

c) Activité d'apprentissage

d) Évaluation formative

e) Identification de l'évolution satisfaisante ou non de l'apprentissage des élèves

f) Renforcement des élèves dont la performance est satisfaisante

g) Correction des difficultés des autres élèves

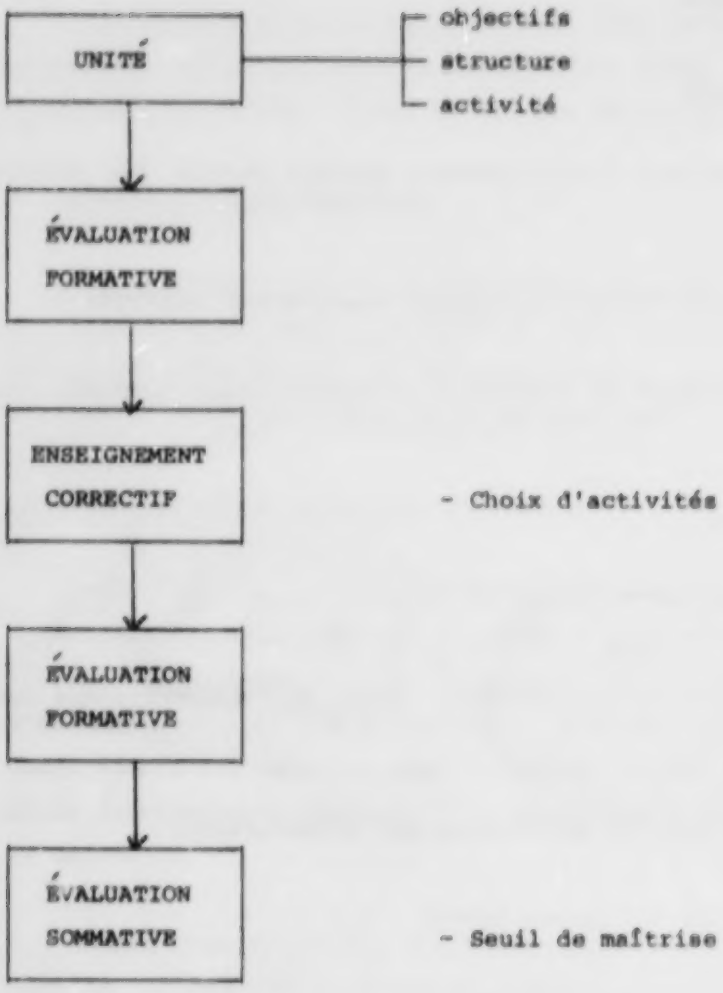
h) Vérification de l'efficacité des corrections

i) Renforcement des élèves ayant maintenant une performance satisfaisante

3- L'évaluation sommative

Après chaque unité d'enseignement, donner un examen. Les copies répondant au seuil de maîtrise pré-déterminé reçoivent "A". Il est important que ce soit les élèves eux-mêmes (après avoir échangé les copies) qui vérifient l'atteinte du seuil. Cet exercice "publique" leur démontrera qu'ils sont évalués sur la base de critères qui ne sont pas changeants.

Le modèle qui se dégage de ces interventions est donc le suivant:



4- <u>La transmission des résultats</u>

Expliquez à l'élève ce que signifient les résultats obtenus au test.

5- <u>La vérification de votre stratégie</u>

Vérifiez l'efficacité de votre programme d'apprentissage pour la maîtrise. Soyez attentif aux remarques des élèves; ils peuvent vous aider à déceler des points faibles de votre stratégie d'enseignement. N'hésitez pas à vous référer à l'expertise de vos collègues.

3- LE MODÈLE DE KELLER ET SHERMAN

La pédagogie de la maîtrise peut être appliquée dans un modèle d'enseignement essentiellement individualisé fondé sur l'exploitation de la documentation écrite. C'est le système développé par Keller et Sherman.

A- CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES

Le système Keller ou système d'enseignement personnalisé (SEP) diffère de celui de Block essentiellement de trois façons: c'est une application de la théorie behavioriste de l'apprentissage, c'est un enseignement individualisé et c'est un enseignement personnalisé.

a) L'APPLICATION DE PRINCIPES THÉORIQUES

C'est sur la base des principes du conditionnement opérant que Keller et Sherman ont construit leur système d'enseignement. Dès lors, l'apprentissage, considéré comme un changement au niveau du comportement dépendra d'un aménagement de l'environnement. D'autre part, on attribuera au fait de faire suivre les réponses appropriées de l'élève par des conséquences positives (renforcement positif), l'augmentation ou le maintien de l'apparition de celles-ci.

Selon ces principes, l'apprentissage optimum se fera dans une situation où l'élève devra réagir activement au matériel à apprendre et où il sera récompensé le plus rapidement possible pour ses réponses adéquates.

b) UN ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

Alors que Block a construit son modèle autour de l'enseignement collectif. Keller a élaboré un système axé sur l'enseignement correctif en vue d'assurer l'atteinte de la maîtrise, alors que Keller exploite le manuel ou des textes écrits, permet à l'élève d'étudier à son propre rythme, vérifie ensuite la maîtrise par l'évaluation formative et permet toutes les reprises nécessaires.

c) UN ENSEIGNEMENT PERSONNALISÉ

Comme on peut déjà le constater, le SEP est très proche de l'enseignement programmé et fait peu appel au rôle social de l'enseignant. Ce qui diffère dans cette formule par rapport à l'enseignement programmé, c'est tout d'abord que les principales étapes de la progression ne sont pas des "items" à l'intérieur d'un "ensemble", mais qu'elles ressemblent davantage aux devoirs traditionnels faits à la maison ou aux exercices de laboratoire. D'autre part, la réponse de l'élève est plus complexe; il doit témoigner de sa compréhension des principes, des formules ou des concepts ou encore de sa capacité d'utiliser une technique donnée. Cette réponse complexe signifie de nombreuses réactions à plusieurs stimuli antérieurs. Finalement, ce qui distingue le plus le SEP, c'est que la progression n'est pas seulement fonction de l'apparition d'un mot de confirmation mais de l'interaction entre l'élève et un tuteur. C'est principalement au rôle assigné à des tuteurs que le système de Keller est dit personnalisé. Car, grâce à eux, si l'élève est laissé à des textes et à des guides d'étude pour son apprentissage, il est mis en contact avec une personne qui peut l'aider à mieux profiter du matériel fourni.

d) DÉFINITION

Les caractéristiques précédentes nous permettent de définir ainsi le SEP:

> D'un point de vue fonctionnel, le SEP est un système d'enseignement modulaire, visant à une connaissance approfondie et adaptable au rythme de chacun: qui se caractérise par le recours à des étudiants-moniteurs, c'est-à-dire des étudiants non encore diplômés mais qui ont déjà suivi avec succès les mêmes cours.1

1- Le Xuan: Le Système d'Enseignement Personnalisé, Guide d'utilisation, p.2

B COMPOSANTES

Comme dans tout enseignement behavioral, il faut premièrement spécifier le comportement terminal désiré. Après cela, deux tâches majeures incombent à l'enseignant.

1- Aménager les circonstances où la réponse désirée devra se produire (organiser les activités d'apprentissage de façon à ce que l'étudiant(e) manifeste le comportement désiré)

2- S'assurer que les conséquences qui se produisent après l'apparition des bons comportements soient positives.

C'est la façon d'accomplir ces deux tâches qui caractérise l'enseignement selon le SEP.

1- L'AMÉNAGEMENT DE L'ENVIRONNEMENT

A- LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

a) Manuel de base ou textes

Le SEP s'appuie généralement sur le manuel de base comme source principale d'information. Ainsi, le matériel à apprendre a l'avantage d'être présenté de façon organisée.

Si on le préfère, on peut préparer des textes plus adéquats. Cependant, l'élaboration du matériel nécessite la collaboration étroite entre les spécialistes de la discipline et les spécialistes des techniques d'enseignement. Il est en effet avantageux de travailler en équipe pour élaborer un tel matériel. Ces textes peuvent être mis au point en suivant les étapes suivantes:

. déterminer le sujet
. spécifier les caractéristiques de la "population visée"
. construire un pré-test

. spécifier les objectifs d'apprentissage
. construire le test final
. rédiger la première version de la leçon
. mettre le texte à l'essai et le modifier jusqu'à ce qu'il permettre d'atteindre les objectifs fixés.

b) Guide d'étude

Comme il arrive fréquemment que les manuels de base ne présentent pas toujours une analyse en profondeur des points essentiels, qu'ils ne sont pas nécessairement construits selon l'approche de l'enseignant qui l'utilise et qu'ils respectent davantage la logique de la discipline que la séquence d'apprentissage, l'enseignant peut éliminer ces lacunes en préparant, à l'intention de l'élève, un guide d'étude.

Pour construire ce guide, il faut déterminer quel contenu est essentiel au cours. Il faut évaluer si la quantité de matière à apprendre convient au nombre d'heures disponibles. Ensuite, on doit diviser ce contenu en unités équivalentes. Le contenu des unités n'est soumis à aucune condition particulière. Elles peuvent comprendre, en plus des lectures à faire, des références connexes, des problèmes accompagnés de leur solution, des indications explicatives nécessaires, des thèmes à traiter, un lexique des termes nouveaux... Cependant, tout comme pour l'enseignement programmé, la séquence de ces unités doit reposer sur le principe de la complexité croissante. Une analyse de la structure conceptuelle des connaissances à inculquer est donc nécessaire à l'organisation du matériel didactique. Cette analyse permet de répondre aux questions suivantes:

- Quelles sont les différentes étapes du raisonnement que doit suivre l'élève?
- Quels sont les concepts préalables nécessaires?
- Quels exemples sont le plus utiles pour la formation de tel concept? Combien suffisent?
- Faut-il donner des exemples négatifs pour que l'élève distingue clairement ce concept parmi d'autres?

Evidemment, d'autres approches d'analyse de la structure peuvent être utilisées.

Le nombre d'unités peut varier mais en général, une unité correspond au travail exigé de la part de l'élève au cours d'une semaine pour ce cours.

Pour chacune des unités, on doit identifier tous les objectifs essentiels se rapportant aux lectures. Ces objectifs peuvent être communiqués sous forme d'objectifs d'apprentissage ou ils peuvent être remplacés par des questions qui centrent l'attention de l'élève sur les objectifs importants.

Peu importe la forme prise, l'identification des objectifs d'apprentissage est nécessaire pour que l'élève puisse déterminer ce qui est important et chercher à atteindre la maîtrise de ces objectifs.

Le guide d'étude comprend donc les éléments suivants:

1- Les objectifs d'apprentissage du module
   - . Objectifs de comportement

   ou

   - . Questions à étudier

2- La structure du module

3- Un résumé du contenu

4- Les activités d'apprentissage
   - . lectures (références ou textes)
   - . références connexes
   - . liste des principes, généralisations, lois, règles importantes
   - . problèmes ou exercices (accompagnés des solutions et d'indications explicatives supplémentaires)
   - . expériences à réaliser
   - . thèmes à traiter

5- Un lexique

B- LES TUTEURS

Dans la poursuite des objectifs, l'élève n'est pas laissé à lui-même avec le matériel didactique. Il est secondé par des tuteurs. Selon Keller, les fonctions de ce dernier sont:

a) d'évaluer immédiatement le rendement des élèves à partir des tests donnés
b) d'indiquer à l'élève toute partie de matière qu'il n'a pas bien comprise
c) de répondre à toutes les questions des élèves avant et après chaque test
d) de suggérer aux élèves certaines stratégies susceptibles d'améliorer leur rendement scolaire
e) de faciliter la personnalisation du cours

Certains pensent qu'il est préférable de prévoir un tuteur pour chaque groupe de 10 élèves. Pour cela, deux types de tuteurs peuvent être employés:

a) les tuteurs externes: des élèves qui ont déjà suivi le cours et qui ont démontré une maîtrise parfaite de la matière.

b) les tuteurs internes: des élèves qui suivent le cours mais qui distancent leurs confrères de une ou de deux unités.

D'autres prétendent que l'ordinateur peut jouer le rôle de tuteur. S'il peut exercer en bonne partie les fonctions des tuteurs, il ne saurait qu'individualiser le cours et non le personnaliser.

C- LA SALLE DE CLASSE

Dans le système d'enseignement personnalisé, la salle de classe est un centre de ralliement. Il y règne un va-et-vient constant: certains vont y chercher le matériel d'évaluation, d'autres répondent aux tests, d'autres échangent avec le tuteur qui vient de corriger leurs tests, d'autres enfin, étudient sur place.

D- L'ENSEIGNANT

L'enseignant est constamment présent; il supervise la bonne marche de toutes les activités et répond aux questions des tuteurs et/ou des élèves.

II- L'ORGANISATION DES RENFORCEMENTS

Tout le soutient Lloyd (1971), Keller croit que les notes scolaires sont aptes à renforcer le rendement de l'élève. C'est pourquoi la note maximale sera attribuée à tous les élèves qui auront complété toutes les unités.

L'attribution des notes doit tenir compte des deux principes suivants:

1. les conséquences immédiates sont plus efficaces que celles qui sont retardées (l'évaluation devra donc être continue).

2. la fréquence des renforcements assure la persistance du comportement attendu (les renforcements devront être fréquents).

C'est donc l'évaluation qui permettra, par son organisation, de fournir le renforcement nécessaire à la fréquence désirable. La stratégie d'évaluation devra cependant respecter les conditions suivantes:

1. placer l'élève dans une situation où il doit réagir
2. lui donner un feedback presque immédiat à la suite de ses efforts
3. réduire au minimum les conditions primitives

A- L'ÉVALUATION

Quelques recherches de Johnsonet O'Neil (1973) ont prouvé que le rendement des élèves était contrôlé en bonne partie par le critère d'excellence établi par le professeur. Il semble clair que si l'enseignant accepte un rendement faible, certains élèves s'en contenteront.

Le SEP exige la maîtrise parfaite de chaque unité, c'est-à-dire que l'élève doit atteindre les objectifs de l'unité selon les critères établis. Conséquemment, l'évaluation de la maîtrise se fera après chaque unité et l'élève ne pourra passer à l'unité suivante que lorsqu'il aura démontré une connaissance parfaite des unités précédentes.

L'établissement préalable du critère de maîtrise est par conséquent primordial. C'est la satisfaction à ce critère qui permettra la poursuite de l'étude. Par contre, l'élève est assuré d'obtenir la note maximale(100) s'il répond à ce critère pour l'ensemble des unités.

D'autre part, pour ne pas être punitive, l'évaluation de la maîtrise doit se faire dans un contexte donnant la possibilité de reprendre un test aussi souvent qu'il est nécessaire pour parvenir au niveau de compétence déterminé.

Il faut donc prévoir plusieurs tests pour chaque unité qui soient de difficulté égale et portant sur la même matière. Ces tests sont habituellement de 10 à 20 minutes.

B- LE FEEDBACK IMMEDIAT

Suite à l'évaluation l'élève reçoit un feedback immédiat de la part du tuteur. Ainsi, il sait tout de suite s'il peut continuer à l'unité suivante, reprendre l'unité précédente ou, si les problèmes sont trop sérieux, rencontrer le professeur.

C- L'AUTO-RÉGULATION

Dans le SEP, les évaluations doivent être toujours possibles; les dates ne peuvent être pré-déterminées. Dans un enseignement traditionnel, le rythme imposé par le professeur force inévitablement certains élèves à prendre du retard tandis que d'autres perdent un temps précieux. Dans les deux cas, la situation porte un aspect punitif. C'est pourquoi il est important que l'élève puisse contrôler le rythme mais exiger qu'il rencontre l'enseignant au moins une fois par semaine, par exemple. Ses progrès

consignés dans un journal de bord pouvant servir de base à ces rencontres.

D- LES COURS MAGISTRAUX

Dans le SEP, on utilise les cours magistraux en tant que procédure motivationnelle. En effet, pour l'élève préparé par ses apprentissages, si les cours magistraux sont intéressants et contiennent des informations pertinentes pour l'analyse des problèmes étudiés, ils peuvent être une source de motivation très importante.

Aussi, pendant la durée du cours, des séances magistrales d'exposés ou de démonstrations peuvent être organisées à intervalles réguliers, pour les élèves qui ont terminé un certain nombre d'unités et qui peuvent, de ce fait, comprendre le sujet traité. Ceux qui ont atteint le niveau requis pour suivre un cours magistral ne sont pas au programme des examens.

Le fait qu'un professeur réunisse, à un moment donné, plusieurs élèves dans un même lieu et utilise l'information connue pour en dégager une signification plus grande peut motiver les élèves à poursuivre l'étude. Les cours magistraux, les laboratoires et les démonstrations, quand il y en a, sont, dans ce contexte des véhicules de la motivation, des moyens d'indication à l'étude plutôt que des sources nouvelles d'apprentissage.

E- L'EXAMEN FINAL

Les cours sous la forme du SEP peuvent comporter ou non un examen final.

Dans le cas où il n'y a pas d'examen final, on peut attribuer les notes comme suit:

1. la note maximalelorsque toutes les unités sont faites et réussies dans le temps alloué.
2. une note inférieure calculée d'après la proportion des travaux complétés, tout en laissant la possibilité d'obtenir la note maximale en convenant au préalable d'une date limite pour compléter les travaux.

3. la mention "Incomplet" si l'élève n'a pas accompli un nombre minimal d'unités.

Par contre, l'examen final a des avantages:

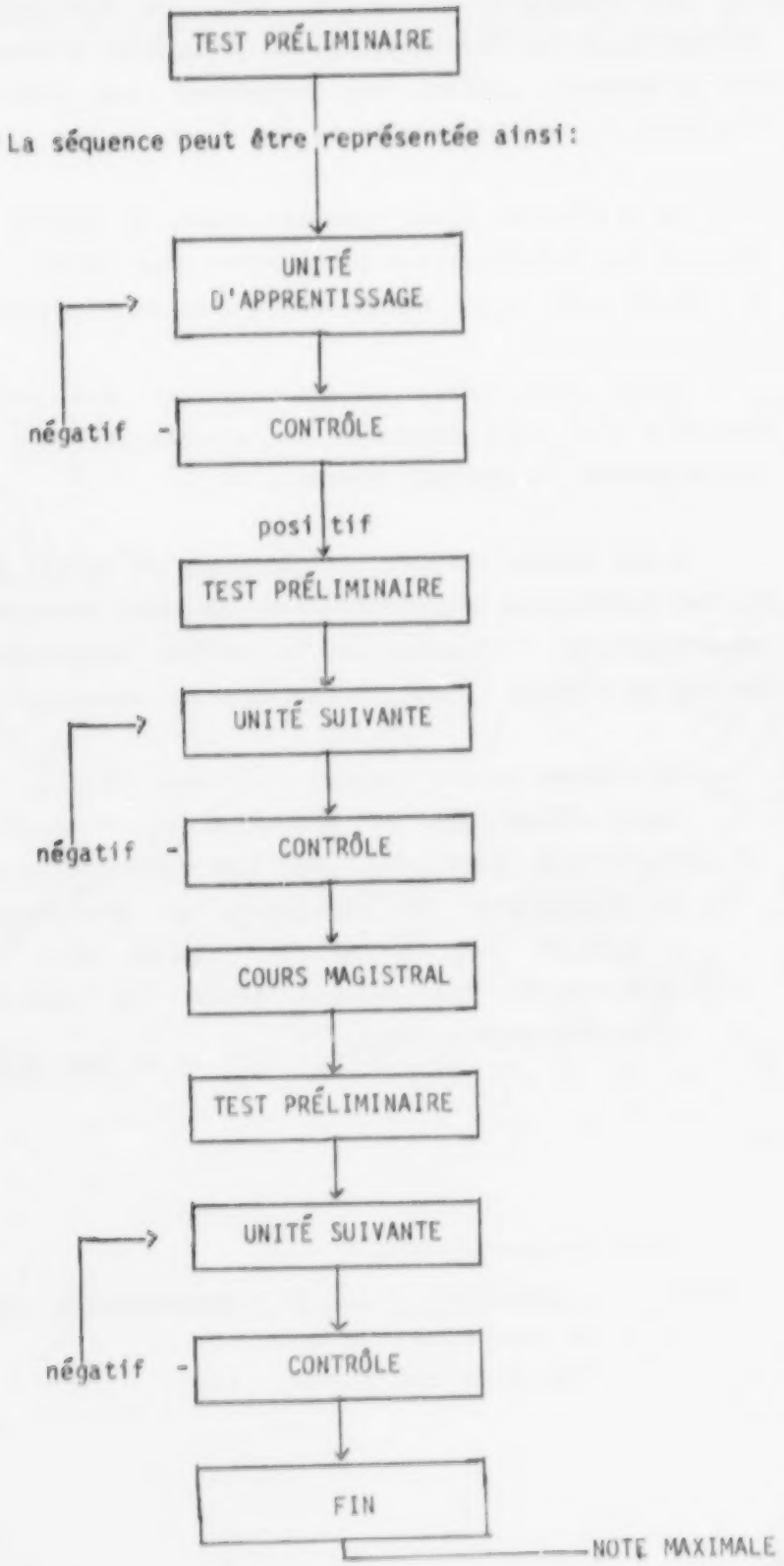
1. il permet aux élèves d'intégrer l'ensemble du contenu du cours.
2. il permet d'évaluer un niveau supérieur de rendement.

C- LE DÉROULEMENT

L'ensemble des composantes du SEP s'organise dans le déroulement suivant:

. Pour chaque module ou unité, l'élève reçoit un guide d'étude.
. Il passe d'une unité à une autre au rythme qu'il désire, au moment et à l'endroit de son choix. Cependant, une salle de travail peut être mise à sa disposition. Il peut travailler à l'intérieur d'un petit groupe s'il le désire.
. Lorsqu'il pense posséder à fond le contenu du module, l'élève se rend à la salle de contrôle où un tuteur lui fait subir un test afin de déterminer s'il peut passer à l'unité suivante.
. S'il ne réussit pas au test, l'élève est invité à réétudier l'unité en l'approfondissant davantage et à subir un nouveau test pour faire évaluer ses connaissances. (Ces tests diffèrent chaque fois). Peu importe le nombre de fois où un élève devra reprendre une unité, sa note ne sera pas modifiée. L'essentiel est qu'en fin de compte il fasse la preuve de ses aptitudes.
. Tous les élèves qui achèvent le cours avec succès se voient attribuer la note maximale.

Le SEP est caractérisé par sa nette insistance sur le texte écrit pour véhiculer les contenus. Cependant, Ferster (1968) a décrit une variante de cette stratégie qui met plutôt l'accent sur la facilité orale en utilisant la technique de l'entrevue. Ce qui caractérise davantage le SEP c'est son insistance sur les échanges entre l'élève et l'enseignant rendus plus fructueux par le rôle de tuteurs évaluant et aidant au choix des éléments correctifs.


TEST PRÉLIMINAIRE
La séquence peut être représentée ainsi:
UNITÉ D'APPRENTISSAGE
négatif
CONTRÔLE
positif
TEST PRÉLIMINAIRE
UNITÉ SUIVANTE
négatif
CONTRÔLE
COURS MAGISTRAL
TEST PRÉLIMINAIRE
UNITÉ SUIVANTE
négatif
CONTRÔLE
FIN
NOTE MAXIMALE

CONCLUSION

La pédagogie du succès offre un épaulement fort et convient conséquemment aux élèves de niveau conceptuel faible. Il faut imaginer un assouplissement graduel des séquences, une variation des instruments d'évaluation formative ainsi que des prescriptions correctives.

Le modèle de Bloom apparaît comme un modèle de base dont il faut imaginer la transformation progressive pour permettre aux élèves d'évoluer en faisant appel à des opérations de plus en plus complexes.

C'est dans cette perspective que les instruments d'évaluation formative que nous proposons ne s'intègrent pas tous dans des blocs d'enseignement de quelques heures.

Comme modèle initial, la pédagogie du succès repose sur l'hypothèse que les différences individuelles de rendement scolaire sont essentiellement engendrées par l'organisation du milieu environnant principalement la famille et l'école. C'est là une piste de recherche très valable.

> "Si Bloom avait raison, il nous faudrait donc réapprendre à nous scandaliser du spectacle de l'inégalité des performances scolaires atteintes par nos enfants, au lieu de fuir nos responsabilités de pédagogues en attribuant cette inégalité à l'action des lois du hasard qui commanderaient la distribution des talents entre les individus, sans que nous puissions rien y changer.1"

1- BEGIN, Y. L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?
Collection Devenir No 3
INRS-EDUCATION, Québec, 1978

DOCUMENT NO: 31

L'évaluation formative: des jalons vers l'autonomie.

FONCTIONS ÉDUCATIVES DES OPÉRATIONS D'ÉVALUATION

On se demande souvent si les opérations d'évaluation scolaire sont utiles ou nuisibles aux élèves. Il semble que la fonction administrative de l'évaluation scolaire prédomine et la transforme en une sorte de rituel dont ni les enseignants, ni les élèves ne s'attendent vraiment à tirer profit. Rowntree (1) a dégagé les aspects d'une telle pratique qui sont néfastes à l'apprentissage.

HUIT ASPECTS NUISIBLES DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE

1- L'UTILISATION DE STÉRÉOTYPES PAR LES ENSEIGNANTS

Les enseignants fonctionnent souvent à partir de perceptions stéréotypées du potentiel de certains individus ou de certains groupes. Les attentes créées par ces stéréotypes produisent des situations favorisant leur confirmation.

2- L'ACCEPTATION DE STÉRÉOTYPES PAR LES ÉLEVES

La perception qu'a l'élève de sa capacité d'apprendre à partir de ses expériences scolaires antérieures peut le conditionner à un faible rendement.

3- L'ÉVALUATION COMME RÉCOMPENSE DE L'EFFORT

Travailler pour des points peut atténuer l'importance du travail en vue de la réalisation et de la satisfaction personnelle. Ce syndrome de la récompense peut nuire à la qualité de l'apprentissage.

4- L'ENCOURAGEMENT DE LA COMPÉTITION

L'évaluation peut porter l'élève à croire que tous ne peuvent pas apprendre, que si certains réussissent bien, d'autres doivent échouer. La répétition normale des notes confirme cette croyance.

5- LES ASPECTS BUREAUCRATIQUES DE L'ÉVALUATION

Les procédures rituelles d'évaluation font croire aux élèves qu'il s'agit là de pratiques instituées par des personnes n'ayant aucun intérêt per -

---

1- Rowntree, D.: Asseging Students: How Shall We Know Them
London, Harper, and Row, 1977. (traduction des rédacteurs)

sonnel pour leur réussite. L'aspect d'anonymité des procédures empêche l'expression des élèves plus productifs dans une relation interpersonnelle et ne confère finalement qu'une signification statistique aux résultats.

6- L'USAGE EXCLUSIF DE CERTAINES MÉTHODE D'ÉVALUATION

L'usage exclusif de certaines formes d'évaluation ne permet pas l'expression d'habiletés diverses des élèves. L'essai ne permet pas l'expression orale, les choix-multiples encouragent la centration sur des détails plutôt que sur l'argumentation...

7- L'INAPTITUDE DE LA NOTATION À TRANSMETTRE L'INFORMATION

La note est une expression extrêmement simplifiée de l'information. Le fait que deux élèves aient la même note ne signifie pas qu'ils aient répondu aux attentes de la même façon. Si la tâche est complexe, la performance individuelle peut varier considérablement. La note tend à faire ignorer les différences.

8- LES PROBLÈMES DE TRANSMISSION DE L'ÉVALUATION

La communication de l'évaluation aux autres intéressés (enseignants, élèves, employeurs, parents...) pose de nombreux problèmes. La confidentialité, l'interprétation erronnée, l'usage qu'ils en feront n'en sont que quelques uns.

D'autre part, on prétend que les résultats de l'évaluation scolaire n'ont pas qu'une portée statistique et qu'ils exercent une fonction pratique dans le contexte de l'apprentissage scolaire. C'est ce que soutient notamment l'évaluation formative.

Sans nier l'existence de l'aspect administratif des opérations d'évaluation scolaire et de ses effets possiblement nuisibles, il nous semble que l'aspect éducatif de telles opérations reste non seulement possible mais indispensable au développement des élèves. C'est ce rôle éducatif que nous chercherons à souligner en traitant des objectifs éducatifs que les opérations d'évaluation contribuent à atteindre. Ces objectifs sont essentiellement: l'habileté cognitive supérieure d'évaluation et l'autonomie.

1- LE DÉVELOPPEMENT CHEZ L'ÉLEVE DE LA CAPACITÉ D'ÉVALUER

Si on fait référence aux descriptions que donne Bloom des habiletés d'évaluation, être capable d'évaluer, c'est être capable:

. de formuler des jugements sur la valeur du matériel et des méthodes utilisées dans un but précis,
. de formuler des jugements qualitatifs et quantitatifs établissant jusqu'à quel point le matériel et les méthodes correspondent aux critères, soit proposés, soit établis par soi-même, soit internes ou externes.

Le développement de cette habileté cognitive supérieure doit être considéré comme un objectif important du système d'éducation. Comment l'évaluation scolaire contribue-t-elle à la poursuite de cet objectif?

On peut considérer que l'évaluation scolaire, comme étape postérieure à l'apprentissage, a pour rôle de témoigner de la qualité, suffisante ou insuffisante, ordinaire ou exceptionnelle, de cet apprentissage: c'est alors l'évaluation sommative.

On peut considérer, d'autre part, l'évaluation comme un moment de l'apprentissage lui-même dont le rôle est d'informer l'élève du chemin qui lui reste à parcourir pour que l'apprentissage puisse être considéré comme suffisant ou parfait: c'est alors l'évaluation formative.

Comment, en même temps que ces deux fonctions s'exercent, l'évaluation peut-elle être un moyen privilégié de développer chez l'élève la capacité d'évaluer?

Essentiellement, c'est en donnant à l'élève des occasions fréquentes de comparer les jugements qu'il porte sur ses propres productions aux jugements que porte l'enseignant d'évaluer aux conditions suivantes.

1- Que l'on permette à l'élève de se familiariser avec le concept de critères d'évaluation, externes et internes.

L'enseignant, pour cela, doit:
- communiquer les critères de réussite
- les appliquer lui-même objectivement
- expliquer leur application dans des annotations

2- Que l'on permette fréquemment à l'élève d'appliquer des critères à ses propres productions et, donc, de porter lui-même des jugements sur elles.

L'enseignant, pour cela, doit:
- communiquer les critères d'évaluation ou fournir un outil d'auto-évaluation.

3- Que l'on permette à l'élève de comparer ses jugements à ceux de l'enseignant ayant appliqué les mêmes critères aux mêmes productions.

L'enseignant, pour cela, doit:
- permettre à l'élève de formuler lui-même des critères d'évaluation et de les comparer à ceux qu'a l'enseignant en tête
- amener progressivement l'élève à se construire des outils d'évaluation.

4- Que l'on permette à l'élève d'échanger avec l'enseignant sur les écarts existant entre les deux jugements.

L'enseignant, pour cela, doit:
- organiser des entrevues structurées sur les évaluations.

Comme on peut constater, il ne s'agit de rien d'autre que de l'intégration et de l'appropriation du processus d'évaluation lui-même: la connaissance de critères de performance pour une production donnée, la confrontation de son jugement à celui des autres, l'ajustement de son jugement à une façon plus objective de l'élaborer.

II LE DÉVELOPPEMENT CHEZ L'ÉLEVE DE L'AUTONOMIE

La pratique que nous venons de décrire conduirait, croyons-nous, l'élève à la capacité de porter des jugements de plus en plus précis, voire

objectifs, sur ses propres productions, sur les méthodes utilisées, grâce à l'application de critères de correspondance entre d'une part le matériel produit et les méthodes et, d'autre part, le but visé et les méthodes utilisées.

Il s'agit, on le voit, de la combinaison de l'auto-évaluation (appuyée sur des critères de qualité) et de l'évaluation extérieure (également appuyée sur des critères de qualité connus).

On peut dire que cette pratique vise l'instauration de l'auto-évaluation: amener l'élève à évaluer lui-même ses cheminements d'apprentissage et ses productions en se basant sur des critères de qualité préalablement établis par lui. C'est en quelque sorte le conduire à un comportement autonome. L'autonomie est conquise par l'élimination de l'attitude de dépendance et de soumission. Cette attitude encouragée par l'enseignant qui s'arroge le droit d'être le gardien exclusif du jugement d'évaluation ne peut persister dans un contexte éducatif permettant la maîtrise personnelle de l'évaluation et le contrôle de la qualité de ses productions par l'élève. En exigeant de l'élève de plus en plus de responsabilité au cours de ses études, et en lui fournissant simultanément les outils essentiels à l'exercice de cette responsabilité, on développe graduellement son autonomie. C'est par l'exercice progressif de l'application à ses propres productions des étapes du processus d'évaluation que l'élève deviendra autonome.

La prise en charge progressive par l'élève du processus d'évaluation, avec l'établissement de critères objectifs et le repérage d'indices manifestant la satisfaction d'une production à ces critères, se fait par le passage de l'évaluation extérieure à l'auto-évaluation. C'est là le cheminement vers l'autonomie que permet le passage de l'évaluation formative à l'auto-évaluation.

C'est pourquoi, comme G.W. Bassett(1), nous croyons que:

"L'auto-évaluation est un complément appréciable à l'évaluation formative en augmentant la conscience qu'a l'élève de la qualité de sa propre performance et en augmentant la conformité de cette perception à la nature de la tâche. Renforcer la capacité d'auto-évaluation d'un élève, voilà une opération essentiellement éducative que les enseignants devraient reconnaître comme importante. L'objectif de cette opération est de créer une habitude d'auto-critique ainsi qu'une connaissance de critères d'évaluation, de telle sorte que chaque individu développe une approche de l'apprentissage qui l'habilite à appliquer son propre contrôle de qualité à ses réalisations dans ce domaine".

1- Bassett, G.W. Individual Differences
Guidelines for Educational Practice
Sydney, George Allan and Unwin
1978, p. 252

RÉSUMÉ

Les idées de la pédagogie du succès viennent des tentatives de Bloom pour rendre opérationnel le modèle d'apprentissage de Carroll. Selon Bloom, un enseignement collectif auquel s'ajoutent de fréquentes rétroactions et des mesures d'aide individualisées, devrait amener à un niveau très élevé de réussite le plus grand nombre d'élève possible. Il faut donc convenir que le concept d'aptitude, défini comme une différence de rythme d'apprentissage entre les individus, ne peut plus constituer l'articulation majeure d'une théorie valable de l'apprentissage scolaire. Il vaut mieux l'articuler autour de la notion de préalables. Les différences entre individus, du point de vue scolaire, dépendent surtout de la présence ou de l'absence de notions préalables en pré et en cours d'apprentissage par rapport à une matière donnée.

Les expériences conduites par Bloom l'amenèrent à penser que les différences individuelles se sont établies suite aux conditions imposées aux individus par leurs environnements respectifs, soit par exemple l'environnement familial. Les différences dans le rendement scolaire étant forfuites et accidentelles, plutôt qu'immuables et innées, on doit chercher les conditions produisant ces différences car ce sont ces conditions qui sont génératrices de différences dans l'apprentissage. Prenons à titre d'exemple, un enfant qui a de la difficulté à poser un problème de mathémathique à résoudre à l'aide de la "règle de trois". Il réussit ses études primaires et secondaires mais ne sait toujours pas résoudre ce type de problème. Au niveau collégial, il perd des points lors d'une évaluation sommative et, en cours d'apprentissage, il se bute à certains exercices que le professeur a donnés, parce qu'il ne sait toujours pas utiliser la "règle de trois".

Comme on peut le constater, ce simple artifice de calcul, ce préalable, aura occasionné à cet élève des difficultés d'apprentissage tout au long de ses études.

Toutes les statégies qui se réclament de la pédagogie du succès respectent deux principes.

1- Jalonner l'ascencion du savoir

L'apprentissage d'une matière doit être découpé en séquences groupées par ordre de difficultés. L'organisation de chaque séquence d'enseignement doit être exprimée sous forme d'objectifs d'apprentissage. Il faut aussi préciser le niveau de maîtrise désiré de chacun des objectifs.

2- Guider l'élève

Les "exercices de maîtrise" constituent l'objet de l'évaluation formative qui permet à l'enseignant(e) de jouer le rôle de guide. Ces instruments indiquent les difficultés d'apprentissage de l'élève et permettent à l'enseignant de proposer à celui-ci des activités de type correctif.

La philosophie de la pédagogie du succès implique l'utilisation de stratégies d'enseignement.

1- Le modèle de Bloom

L'enseignant subdivise la matière en un ensemble d'unités d'apprentissage structurés par ordre de difficultés. Il élabore ensuite les objectifs de "maîtrise". Après chaque séquence d'environ 10 heures, il fait subir aux élèves une épreuve d'évaluation formative. Selon les résultats obtenus, il propose, à chaque élève, s'il y a lieu, une prescription pédagogique (enseignement correctif) à réaliser avant la prochaine séquence d'apprentissage.

2- Le modèle de Block et Anderson

Ce modèle s'applique à l'apprentissage dans un contexte scolaire planifié. Pour ce faire, il fallait minimiser le temps requis par les élèves pour que l'apprentissage se fasse dans le temps fixé par le calendrier scolaire. Il faut donc préciser aux élèves le critère minimum de performance

requis pour chacun des objectifs. Puis l'enseignant planifie l'enseignement en découpant son cours en courtes séquences, en construisant des tests formatifs et en développant des activités d'apprentissage alternatives.

3- Le modèle de Keller et Sherman

Ce modèle s'applique dans un format d'apprentissage individualisé et/ou personnalisé et il est fondé sur l'exploitation de la documentation écrite. L'apprentissage se fait dans une situation où l'élève doit réagir activement au matériel à apprendre et où il est récompensé le plus rapidement possible pour ses réponses adéquates. Par exemple, l'aide par le formateur, le corrigé mis à la disposition des élèves sont des éléments qui suscitent le maintien de l'intérêt et de la motivation en cours d'apprentissage.

Dans ce modèle, l'évaluation formative se fait en continue de manière à fournir à l'élève un feedback immédiat à la suite de ses efforts. Ceci a pour effet de produire des renforcements à fréquence variable et favorise la persistance du comportement attendu.

Tout comme dans les modèles précédents, l'enseignant doit subdiviser la matière en unités d'apprentissage, élaborer les objectifs de "maîtrise", rédiger des tests formatifs, dépister les difficultés d'apprentissage, et proposer aux élèves des correctifs appropriés.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, L., éd. L'évaluation formative dans un enseignement différencié.
Berne, Francfort, Editions Peter lang, 1979

BEGIN, Y., L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?
Québec, INRS-Education, 1978

BIRZEA, C., La pédagogie du succès
Paris, P.U.F., 1982

BLOCK, J.H., ANDERSON, L.W., Mastery Learning in Classroom Instruction
Macmillan Publishing, 1975

BLOOM, B.S., Human characteristics ans school learning
New-York, Mc Graw-Hill, 1976

BONBOIR, A., L'enseignement correctif.
Paris, P.U.F., 1970

BOURQUE, G., L'enseignement behavioral.
Le système d'enseignement personnalisé
Cegep La Pocatière, 1980

DE LANDSHEERE, G. Evaluation continue et examens.
Paris, Fernand Nathan, 1974, p. 211-233

KELLER, F.S., Goodbye, teacher...
Journal of Applied Behavior Analyses, 1968, 1, p. 79-89

LE XUAN, Le système d'Enseignement Personnalisé (SEP): guide d'utilisation.
Pédagogiques, Vol. 1, no. 1, sept. 1980, p. 9-13

MEUNIER, J.G., L'apprentissage assuré.
Québec, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 1975

CONCLUSİON

APERÇU SUR L'ÉVALUATION

NOTIONS ET DÉFINITIONS

1. Dans la langue commune, la notion d'évaluation évoque l'idée d'apprécier, d'estimer, de porter un jugement sur la valeur d'un objet, sur les qualités et les aptitudes d'une personne.

2. Dans le domaine de l'éducation, l'évaluation est une opération qui consiste à décrire un objet en fonction de certains traits caractéristiques et de certains critères, les uns et les autres ayant été choisis et déterminés en rapport avec des objectifs préalablement définis; et à JUGER le degré de convenance et d'aptitude de l'objet qui a été décrit.

3. L'objet qu'il s'agit de décrire et de juger peut appartenir à tout aspect de l'éducation et du système scolaire. Il s'agit généralement d'objets spécifiques et clairement identifiables comme par exemple:
   - l'efficacité administrative du système scolaire considéré en son entier;
   - le rendement administratif d'un établissement scolaire;
   - la convenance d'un programme d'études professionnelles;
   - le travail (les démarches, les résultats) d'un étudiant ou d'un groupe d'étudiants.

4. Dans cet ouvrage, il a été uniquement question des opérations d'évaluation qui ont trait à l'élève. Dans ce cas, l'évaluation est une opération qui consiste à apprécier et à mesurer les changements survenus dans les comportements et les attitudes de l'élève (le savoir-être), dans ses capacités (le savoir-faire), dans ses connaissances (le savoir).

5. Lorsqu'il s'agit d'évaluer une personne (par exemple: l'élève), l'évaluation soulève la question de la source des critères auxquels ont recours l'élève et l'enseignant dans l'évaluation de l'apprentissage.

6. Les critères d'évaluation peuvent avoir leur source dans la personne ou en dehors de la personne, soit dans le dynamisme et les perceptions d'une personne qui s'évalue elle-même, soit dans un système de valeurs situé en dehors de la personne.

7. Les critères d'évaluation ont leur source hors de la personne lorsqu'ils sont tirés de l'échelle des valeurs d'autrui (l'enseignant) ou de l'échelle de valeurs en cours dans le système scolaire ou dans le système de valeurs de la société.

8. Les critères d'évaluationont leur source dans la personne, lorsqu'ils sont tirés de la perception qu'a la personne elle-même de ses besoins et de ses capacités et lorsqu'ils s'enracinent dans la tendance actualisante de l'organisme.

9. Dans le premier cas (7), l'évaluation est dite conditionnelle parce qu'elle dépend de l'appréciation d'autrui et qu'elle est soumise à cette condition. Dans le second cas (8), l'évaluation est dite organismique parce qu'elle prend son origine dans les besoins et les capacités de l'organisme.

10. Lorsque l'évaluation d'un apprentissage est faite par l'élève lui-même, l'opération est appelée auto-évaluation.

11. L'auto-évaluation n'est rien d'autre que l'évaluation organismique développée chez l'élève en une opération intellectuelle réflexive et méthodique.

12. Lorsque l'évaluation d'un apprentissage est faite par les enseignants, l'opération est appelée évaluation objective.

13. L'évaluation objective peut être utilisée soit comme une phase du processus éducatif, soit comme une procédure administrative de contrôle.

14. L'authenticité est une notion relative à l'état d'accord qui existe entre l'apprentissage et sa représentation dans la conscience de la personne.

15. L'apprentissage est authentique lorsqu'il y a accord entre ce qui est réellement appris et la représentation que s'en fait l'élève. C'est là la clé de la dynamique à établir entre l'évaluation objective et l'auto-évaluation.

PROPOSITIONS SUR LA NATURE ET LA FONCTION DE L'ÉVALUATION

1. L'évaluation des apprentissages scolaires est conditionnelle parce qu'elle est soumise à l'appréciation de personnes extérieures. La connaissance scientifique étant de l'ordre social, il ne pourrait en être autrement.

2. L'évaluation organismique est un processus spontané et constant qui fait partie intégrante de l'expérience vécue par la personne dès que celle-ci agit, réfléchit et apprend.

3. L'évaluation des apprentissages scolaires ignore l'évaluation organismique. Loin d'en favoriser le développement, l'école a tendance à en troubler le fonctionnement.

4. Afin de conserver à l'apprentissage son caractère authentique, il est capital que l'évaluation organismique ne soit paralysé ni affaiblie au cours de toutes les phases de l'apprentissage. Il doit y avoir accord constant entre l'apprentissage effectué et la représentation que s'en fait l'élève.

5. L'élève (adolescent, jeune adulte) doit faire l'auto-évaluation de ses propres apprentissages afin de pouvoir percevoir l'écart par rapport aux attentes extérieures en vue d'atteindre un objectif donné. C'est ainsi que son apprentissage pourra être assumé et responsable. C'est pour cette raison qu'il semble important que, dans un programme d'études, des tâches d'auto-évaluation soient prévues, et que des modèles d'auto-évaluation soient proposés.

6. Les tâches d'auto-évaluation visent à développer le sens de la responsabilité dans la poursuite d'un programme d'études, c'est-à-dire la responsabilité de poursuivre de façon intelligente et fructueuse les objectifs du cours. L'élève doit fonctionner comme un être responsable de ses visées et de son travail.

7. L'évaluation objective doit tendre à éveiller la faculté de discernement intérieur et à en fortifier l'acuité et l'exercice. Pour cela, l'évaluation objective doit se faire en harmonie avec le cheminement assumé par l'évaluation organismique. Cette fonction de l'évaluation objective ne peut s'exercer par la seule évaluation sommative. L'évaluation objective, pour agir en harmonie avec l'évaluation organismique, doit prendre deux formes: l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

8. C'est l'évaluation formative qui a pour but premier d'éduquer à l'auto-évaluation. Elle amène l'élève à tenir compte de son rythme personnel, de ses démarches, de ses méthodes, de la compréhension qu'il a des objectifs comme facteurs de succès ou d'échec dans l'atteinte des objectifs et non exclusivement des valeurs de l'enseignant.

9. L'évaluation sommative a pour but de refléter, aussi exactement que possible, l'opinion honnête de l'enseignant quant à l'atteinte d'un objectif d'apprentissage. Elle ne saurait indiquer de façon précise la valeur du travail de l'élève.

10. L'association étroite entre l'évaluation objective et l'auto-évaluation est essentielle pour que la première soit utile au processus éducatif et pour que la seconde soit juste, consciente, intelligente. Cette association aidera l'élève à relativiser ses sentiments, à assouplir ses critères d'appréciation et à leur donner un poids plus grand de réalité.

PROPOSITIONS SUR LES FORMES ET LES MOYENS D'ÉVALUATION

1. Il est avantageux dans l'activité éducative d'inventer et d'avoir à sa disposition un très large éventail de moyens et d'instruments d'auto-évaluation et d'évaluation objective. Ceci permet une grande souplesse dans leur emploi et l'adaptation indispensable aux situations éducatives et aux besoins toujours individuels des élèves. C'est cette souplesse qui permet de conférer à l'évaluation un caractère éducatif et non pas une pure procédure administrative de contrôle, de sanction ou de récompense.

2. Il est très important de déterminer les critères qui sont à la base de l'auto-évaluation et de l'évaluation objective. Ces critères devraient être établis à la suite d'une longue réflexion et n'être énoncés qu'après même considération. Ils devraient, en outre, être repris fréquemment en discussion, être repensés et redéfinis périodiquement, à des périodes assez rapprochées.

3. Il est possible de varier l'étendue du champ de l'auto-évaluation selon la compétence et la sécurité de l'élève. L'enseignant peut, au début, aider l'élève dans les tâches d'auto-évaluation, en engageant une discussion sur les divers aspects de l'évaluation objective.